

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM
ESTUDO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS LOCAIS

PETERSON VITORIO DOS SANTOS

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

JOINVILLE
2025

PETERSON VITORIO DOS SANTOS

MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM
ESTUDO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS LOCAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
graduação em Educação, Mestrado em Educação,
Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho
e Formação Docente, da Universidade da Região de
Joinville – Univille, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação, sob
orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca
Machado Cordeiro

JOINVILLE
2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S237m Santos, Peterson Vitorio dos
Materialização da educação das relações étnico-raciais : um estudo das políticas e práticas locais / Peterson Vitorio dos Santos; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: Univille, 2025.

154 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação inclusiva. 2. Educação – relações étnico-raciais. 3. Políticas educacionais. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 379.26

Termo de Aprovação

“MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um estudo das políticas e práticas locais”

por

Peterson Vitorio dos Santos

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Rodnei Pereira
(UNICID)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 09 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Como de costume, escrevo escutando um bom samba. E desta vez, foi com *O show tem que continuar* – Grupo fundo de quintal. Início meus agradecimentos, retomando passagens da infância e pessoas que são o princípio de minha história nesse mundo. Não conseguirei citar todas, mas há pessoas que eu não me perdoaria se não fossem citadas.

Primeiramente, meus agradecimentos, vão para minha avó Ondina Ribeiro Vitorio. Sabe vó, registrar seu nome nesse trabalho é um dos momentos mais especiais e importantes para mim. Foram várias as vezes que lembrei das nossas idas ao centro, dos cafés com pastel no mercado e na rodoviária. Sem falar, das primeiras leituras do mundo ao seu lado. Apesar de não poder mais contar com o seu abraço, saiba que te sinto e que você está presente. A você, sempre, meu amor todinho. Não poderia, ainda, deixar de agradecer a minha avó Vicentina da Silva. Por todo cuidado, carinho e zelo que você teve comigo e com o mano, meus sinceros agradecimentos. Também agradeço, aos meus avós, Florencio Nunes dos Santos e Valmir Lauro Vitorio. Obrigado pelo carinho, cuidado e incentivo em cada palavra dirigida a mim. Saibam que escutei vocês e que sou muito grato por tê-los em minha história.

Sigo agradecendo à minha mãe Cristiane Ribeiro Vitorio e meu pai Tupinambá Cassi Silva dos Santos. Escrevo enquanto olho para nossa foto da formatura. Nós três aos prantos de tanta felicidade. Saibam que eu não estaria ao centro, se não fosse vocês ao meu lado. Mãe, agradeço por desde sempre, me apresentar a educação como uma possibilidade. Agradeço por todo carinho, amor e cuidado. Pai, agradeço por responder às minhas infinitas perguntas de criança, pelos discos de vinil e filmes que apreciamos juntos. Obrigado por mostrar o nosso lugar na música e no cinema. A vocês, o meu profundo respeito, amor e gratidão. Ao meu irmão Patrick Vitorio dos Santos. Mano, não sei se você sabe, mas as conversas com você nos últimos anos, me ajudaram muito a segurar a barra do mestrado e da vida. Me sinto honrado de ser o seu irmão. Obrigado por tudo. A família é grande e como já avisei, nominalmente são esses. Mas estendo meus agradecimentos aos meus tios, tias, primos, primas, sogro e sogra. Na tese eu continuarei.

Imagino que já estava ansiosa, mas calma, está aqui. Agradeço a minha esposa Thuane Regina Curvello. Escrevo enquanto olho nossa foto com a Sophie e o Bolinha. Diria que o mestrado foi desafiador, mas a verdade é que a vida mesmo é desafiadora. E muito do que conquistei até agora, não seria possível se não fosse você ao meu lado. Sempre apoiando e incentivando. Agradeço a compreensão pelas ausências e reforço que as presenças juntos, foram fundamentais para que esse trabalho fosse finalizado. Te amo!

Por eu continuar sonhando, acreditando e lutando, também agradeço ao Movimento Negro Maria Laura. Em especial, ao Me. Felipe Cardoso dos Santos, Me. Rhuan Carlos Fernandes e a Ma. Cássia Katherine Sant' Anna. Obrigado pelas conversas, lutas, parceria e por abrirem os caminhos para que eu pudesse vislumbrar o mestrado. Ainda estendo meus agradecimentos e profundo respeito à Prof.^a Leyse Rebeca Oliveira Akel e Cristian Cleven Gomes de Araujo. O mundo é melhor com vocês. Ser psicólogo-pesquisador-professor, eu mesmo, é um sonho que se inicia, especialmente, em 2019. E por sonhar junto comigo, ainda agradeço à Prof.^a Dr.^a Mariana Datria Schulze e Prof.^o Esp. Nasser Haidar Barbosa. Literalmente, obrigado pelo curso. Deram aulas. Obrigado pelas escutas, acolhimento e carinho quando a vontade era desistir. Sem vocês grupo, não haveria pesquisa crítica e implicada. Meus sinceros agradecimentos!

Aos demais amigos, estendo meus agradecimentos à Aline Guizolf e Nicolle Cury pelas risadas, choros e churrascos desde a faculdade. Do mestrado, em especial à Prof.^a Ma. Amanda Ponciano, Psi. Alicia Alves e Psi. Júlia Sprotte. Levarei nossas memórias para toda a vida. Agradeço a galera do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente - GETRAFOR, Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades - NEPS e o grupo de orientandos. Pensar a pesquisa ao lado de vocês, foi muito importante para o pesquisador ao qual me tornei. Estendo meus agradecimentos à equipe da secretaria e aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE. Em especial, ao Prof.^o Dr.^o Isaías Venera. Pelas primeiras orientações, escutas e provocações.

Ainda agradeço a Prof.^a Ma. Josi Sant' Anna e Prof.^a Elaine Cristina Curvello. Vocês têm um lugar especial no meu coração. Foram as responsáveis por me apresentar a educação infantil. A forma como vocês defendem as crianças, me mobilizará por toda a vida. A vocês, o meu profundo carinho e respeito pelo trabalho que fazem. Agradeço também ao Prof.^o Me. Jeferson Andrade, pela torcida e insistência de que eu me inscrevesse no mestrado.

Agradeço às participantes. Pela confiança, disponibilidade, provocações, inquietações, mobilizações e pelo trabalho que construímos juntos. Saibam que caminho ao lado de vocês e que podem contar comigo nesse trabalho de materialização da educação das relações étnico-raciais. Também agradeço ao Prof.^o Dr.^o Allan Henrique Gomes e Prof.^o Dr.^o Rodney Pereira pelas contribuições na banca de qualificação e defesa. Espero, esperançando, que possamos seguir trabalhando juntos.

E chegamos a ela. Prof.^a Dr.^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Professora-orientadora. Obrigado por topar o desafio, pegar pela mão e caminharmos juntos. Essa pesquisa tem muito de mim, de você, de nós. Agradeço pelas pessoas que você me

apresentou, pelas leituras, indicações, sugestões e diálogos. O mestrado é intenso e, mesmo assim, você sempre procurou estar próxima e disponível para pensarmos na pesquisa. Na vida mesma. Para a vida, levo muito do que aprendi contigo. E em palavras, as defino como rigor e amorosidade. Obrigado!

Hoje sou o Peterson Vitorio dos Santos. Negro Pesquisador. Mas isso só é possível, porque há pessoas, amor e... [...] condições para que eu seja. E nesse sentido, finalizo agradecendo à CAPES, pela bolsa de estudo integral, que me possibilitou mergulhar no mestrado. Ao qual se não tivesse, dificilmente teria concluído esta pesquisa. A todos e a todas, meus sinceros agradecimentos! As andanças só são possíveis, pois estou junto e por vocês.

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais da qual estamos tratando aqui, não se restringe apenas às leis, diretrizes e orientações de forma isolada. É necessário buscar as intersecções, movimentos e aproximações entre as principais políticas vigentes. É fundamental compreender que os marcos legais por si só não garantem a promoção da temática étnico-racial (Rodrigues, 2023). O breve histórico do processo de reivindicações, tramitação e promulgação, evidencia que é necessário não perder de vista a atuação dos sujeitos envolvidos, interesses e disputas que ainda engendram a construção das políticas educacionais (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017). Diante disso, definimos como objetivo principal: Analisar a promoção da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil de Joinville, com base nas políticas, projetos locais e nas significações sobre as práticas pedagógicas. A decisão pela matriz teórica-metodológica, que nos sustentou seguramente para o trabalho que desenvolvemos é, antes de mais nada, um posicionamento ético e político, frente ao discurso fatalista que desconsidera a complexidade da realidade histórica, contraditória e multideterminada (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). No qual nós, como sujeitos, estamos inseridos e precisamos nos responsabilizar (Freire, 2020). Bem como, a necessidade, enquanto negro pesquisador, de desenvolver uma pesquisa-dissertação, de maneira implicada e que contribua para análise crítica da educação das relações étnico-raciais, como política pública engendrada em constantes entraves na implementação (Cavalleiro, 2022); (Gomes, 2022). Nesse sentido, considerando Gomes (2022a) e Farias (2024), definimos as categorias historicidade, totalidade, contradição e práxis com base em Kosik (1976). A análise e organização das informações produzidas nas entrevistas, seguiu a metodologia dos núcleos de significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Composta por 04 núcleos de significação, a seção de discussão está organizada da seguinte forma: N1 - TRAJETÓRIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS COMO ALICERCE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA LEITURA CRÍTICA PARA A ERER: “parece que tu começa a tirar vendas né, de coisas que antes você não via e você passa a perceber”. Este núcleo de significação reúne falas que fazem referência a trajetória pessoal, acadêmica e profissional das participantes; N2 - A CONSTRUÇÃO E DEFESA DE UM TRABALHO COLETIVO CONSIDERANDO O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: “encontrei parcerias com pessoas brancas que esse era meu grande desejo, de que não fossem só pessoas pretas”. Este núcleo de significações compreende as discussões sobre o processo de construção de um trabalho coletivo. Destacando o racismo como mediador das relações, necessidade de formação continuada e o estabelecimento de parcerias, em meio a conflitos e fragmentação das relações de trabalho; N3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A educação das relações étnico-raciais: “a gente tira muitas vezes do nosso bolso esses materiais que a gente precisa”. Este núcleo reúne significações sobre práticas pedagógicas que evidenciam concepções de criança orientadas pelo respeito e potencial de desenvolvimento infantil, em meio a contradições provocadas por uma política que tem como base o slogan de uma educação transformadora para todos. Destacando nas práticas, os desafios acerca da indisponibilidade de recursos nos CEI 's, que leva à necessidade realizar campanhas e aquisição pessoal; N4 - PROPOSIÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO AO TRABALHO PARA A ERER: “vamos pensar no processo [...] têm ninguém pensando no processo hoje”. Este núcleo de significações compreende as discussões sobre as ações e estratégias da rede municipal de educação de Joinville, voltadas à promoção da ERER. Destacando as contradições e proposições de profissionais da educação, visando a condução e acompanhamento dos trabalhos da rede de maneira efetiva e participativa. Como resultados da pesquisa, a promoção da ERER, sendo fundamentalmente coletiva, emerge nas significações, sendo demonstrada pela necessidade de

diálogo, disponibilidade e parcerias entre profissionais que atuam nas unidades. Em um cenário de constantes disputas de interesses econômicos, assentado no modo de produção capitalista, a promoção da EREER ganha pelo menos duas dimensões de compreensão. Uma delas é a urgência de que a rede municipal garanta as condições necessárias à continuidade e estabelecimento de ações voltadas à promoção da EREER. A outra, é de que como política pública, precisa ser constantemente avaliada pelo poder público, as condições objetivas e subjetivas no qual os profissionais desenvolvem seus trabalhos. Nesse sentido, é fundamental o acompanhamento das relações de trabalho, quadro de servidores nas redes de ensino, acompanhamento das formações realizadas e disponibilidade de recursos que incluem a literatura e brinquedos que valorizem a História e Cultura da população Africana, Afrobrasileira e Indígena. Considerando os núcleos até aqui discutidos e o trabalho das participantes, percebemos que a rede de educação infantil de Joinville, desenvolve ações voltadas a EREER. Mas, considerando as pesquisas citadas e significações produzidas, carece de sistematicidade, continuidade e condições objetivas. Que obviamente, tem como aspectos dificultadores, as tensões raciais e ideológicas que mediam as relações dos sujeitos participantes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação das relações étnico-raciais. Lei 10.639/2003. Lei 11.645. Política Educacional.

MATERIALIZATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION: A STUDY OF LOCAL POLICIES AND PRACTICES

ABSTRACT

The education of ethnic-racial relations that we are addressing here is not limited to laws, guidelines, and orientations in isolation. It is necessary to seek the intersections, movements, and convergences between the main policies in force. It is fundamental to understand that legal frameworks alone do not guarantee the promotion of ethnic-racial issues (Rodrigues, 2023). The brief history of the process of claims, processing, and promulgation shows that it is necessary not to lose sight of the actions of the subjects involved, the interests, and the disputes that still shape the construction of educational policies (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017). Therefore, we define our main objective as: To analyze the promotion of Education on Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education in Joinville, based on local policies, projects, and the meanings associated with pedagogical practices. The decision regarding the theoretical-methodological framework that has securely supported the work we have developed is, first and foremost, an ethical and political stance against the fatalistic discourse that disregards the complexity of historical reality, which is contradictory and multi-determined (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). This is a context in which we, as subjects, are embedded and need to take responsibility (Freire, 2020). Furthermore, as a Black researcher, I have the need to develop a dissertation-research project in an engaged manner that contributes to a critical analysis of Education on Ethnic-Racial Relations as a public policy fraught with constant obstacles to implementation (Cavalleiro, 2022); Gomes, 2022c). In this sense, considering Gomes (2022c) and Farias (2024), we defined the categories historicity, totality, contradiction, and praxis based on Kosik (1976). The analysis and organization of the information produced in the interviews followed the methodology of the nuclei of meaning (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Composed of 04 nuclei of meaning, the discussion section is organized as follows: N1 - PERSONAL, ACADEMIC, AND PROFESSIONAL TRAJECTORIES AS THE FOUNDATION FOR THE CONSTITUTION OF A CRITICAL VIEW OF ERER: "it seems that you start to remove the blinders, right, from things that you didn't see before and you start to perceive them". This core of meaning brings together statements that refer to the personal, academic, and professional trajectories of the participants; N2 - THE CONSTRUCTION AND DEFENSE OF COLLECTIVE WORK CONSIDERING ETHNIC-RACIAL BELONGING: "I found partnerships with white people, which was my great desire, that it wouldn't just be Black people." This core of meanings encompasses discussions about the process of building collective work. Highlighting racism as a mediator of relationships, the need for continuing education, and the establishment of partnerships amidst conflicts and fragmentation of work relationships; N3 - PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: "We often take these materials we need out of our own pockets." This core brings together meanings about pedagogical practices that highlight conceptions of children oriented towards respect and the potential for child development, amidst contradictions caused by a policy based on the slogan of transformative education for all. Highlighting the challenges in practice regarding the unavailability of resources in the Early Childhood Education Centers (CEIs), which leads to the need to carry out campaigns and personal acquisition; N4 - PROPOSALS FROM EDUCATION PROFESSIONALS FOR WORK ON ERECTION FOR ERECTION FOR ERECTION: "let's think about the process [...] nobody is thinking about the process today".

This core of meanings encompasses discussions about the actions and strategies of the municipal education network of Joinville, aimed at promoting EREC. Highlighting the contradictions and proposals of education professionals, aiming at the effective and participatory conduct and monitoring of the network's work. As a result of the research, the promotion of EREC, being fundamentally collective, emerges in the meanings, being demonstrated by the need for dialogue, availability and partnerships among professionals working in the units. In a scenario of constant disputes of economic interests, based on the capitalist mode of production, the promotion of EREC gains at least two dimensions of understanding. One of these is the urgent need for the municipal network to guarantee the necessary conditions for the continuity and establishment of actions aimed at promoting Religious and Alternative Education (REE). The other is that, as a public policy, the objective and subjective conditions under which professionals carry out their work need to be constantly evaluated by the public authorities. In this sense, it is fundamental to monitor labor relations, the number of staff in the education networks, the training provided, and the availability of resources, including literature and toys that value the history and culture of the African, Afro-Brazilian, and Indigenous populations. Considering the areas discussed so far and the work of the participants, we perceive that the early childhood education network of Joinville develops actions focused on REE. However, considering the research cited and the meanings produced, it lacks systematicity, continuity, and objective conditions. This is obviously hampered by the racial and ideological tensions that mediate the relationships of the participating subjects.

Keywords: Early Childhood Education. Education on Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/2003. Law 11.645. Educational Policy.

MATERIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOBRE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: UN ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS LOCALES

RESUMEN

La educación en relaciones étnico-raciales que abordamos aquí no se limita a leyes, directrices y orientaciones aisladas. Es necesario buscar las intersecciones, los movimientos y las convergencias entre las principales políticas vigentes. Es fundamental comprender que los marcos legales por sí solos no garantizan la promoción de la educación en cuestiones étnico-raciales (Rodrigues, 2023). La breve historia del proceso de reivindicaciones, tramitación y promulgación muestra que es necesario no perder de vista las acciones de los actores involucrados, los intereses y las controversias que aún configuran la elaboración de políticas educativas (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017). Por lo tanto, definimos nuestro objetivo principal como: Analizar la promoción de la educación en relaciones étnico-raciales en la educación infantil en Joinville, a partir de las políticas locales, los proyectos y los significados asociados a las prácticas pedagógicas. La decisión sobre el marco teórico-metodológico que ha sustentado sólidamente el trabajo desarrollado se basa, ante todo, en una postura ética y política contraria al discurso fatalista que ignora la complejidad de la realidad histórica, contradictoria y multideterminada (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). Este es un contexto en el que, como sujetos, estamos inmersos y del que debemos asumir la responsabilidad (Freire, 2020). Además, como investigadora negra, tengo la necesidad de desarrollar un proyecto de investigación doctoral comprometido que contribuya a un análisis crítico de la Educación en Relaciones Étnico-Raciales como política pública plagada de obstáculos constantes para su implementación (Cavalleiro, 2022; Gomes, 2022c). En este sentido, considerando a Gomes (2022c) y Farias (2024), definimos las categorías historicidad, totalidad, contradicción y praxis basándonos en Kosik (1976). El análisis y la organización de la información obtenida en las entrevistas siguieron la metodología de los núcleos de significado (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Compuesta por cuatro núcleos de significado, la sección de discusión se organiza de la siguiente manera: N1 - TRAYECTORIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES COMO FUNDAMENTO PARA LA CONSTITUCIÓN DE UNA VISIÓN CRÍTICA DE ERER: «Parece que uno empieza a quitarse las vendas de los ojos, ¿verdad?, de cosas que antes no veía y empieza a percibir las». Este núcleo de significado reúne afirmaciones que hacen referencia a las trayectorias personales, académicas y profesionales de los participantes; N2 - LA CONSTRUCCIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO COLECTIVO CONSIDERANDO LA PERTENENCIA ÉTNICO-RACIAL: “Encontré alianzas con personas blancas, lo cual era mi mayor deseo, que no fueran solo personas negras”. Este núcleo de significados abarca discusiones sobre el proceso de construcción del trabajo colectivo. Destaca el racismo como mediador en las relaciones, la necesidad de educación continua y el establecimiento de alianzas en medio de conflictos y la fragmentación de las relaciones laborales. N3 - PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: “A menudo obtenemos estos materiales que necesitamos de nuestros propios recursos”. Este núcleo reúne significados sobre prácticas pedagógicas que resaltan concepciones de la infancia orientadas al respeto y al potencial de desarrollo infantil, en medio de las contradicciones causadas por una política basada en el lema de la educación transformadora para todos. Se destacan los desafíos prácticos relacionados con la falta de recursos en los Centros de Educación Infantil (CEI), lo que conlleva la necesidad de realizar campañas y captación de fondos. N4 - PROPUESTAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO DE

ENSALIZACIÓN: “Pensemos en el proceso [...] hoy nadie piensa en el proceso”. Este núcleo de significados engloba las discusiones sobre las acciones y estrategias de la red educativa municipal de Joinville, dirigidas a la promoción de la educación sobre las relaciones étnico-raciales. Se resaltan las contradicciones y propuestas de los profesionales de la educación, con el objetivo de lograr una gestión y un seguimiento eficaces y participativos del trabajo de la red. Como resultado de la investigación, la promoción de la ERER, de carácter fundamentalmente colectivo, emerge en los significados, demostrada por la necesidad de diálogo, disponibilidad y colaboración entre los profesionales que trabajan en las unidades. En un escenario de constantes disputas por intereses económicos, basado en el modo de producción capitalista, la promoción de la ERER adquiere al menos dos dimensiones de comprensión. Una de estas necesidades es la urgente exigencia de que la red municipal garantice las condiciones necesarias para la continuidad y el establecimiento de acciones dirigidas a promover la educación sobre las relaciones étnico-raciales - ERER Otra es que, como política pública, las autoridades públicas deben evaluar constantemente las condiciones objetivas y subjetivas en las que los profesionales realizan su trabajo. En este sentido, es fundamental monitorear las relaciones laborales, el número de personal en las redes educativas, la formación impartida y la disponibilidad de recursos, incluyendo literatura y juguetes que valoren la historia y la cultura de las poblaciones africanas, afrobrasileñas e indígenas. Considerando los temas tratados hasta ahora y el trabajo de los participantes, se observa que la red de educación infantil de Joinville desarrolla acciones centradas en la ERER. Sin embargo, considerando la investigación citada y los significados producidos, carece de sistematización, continuidad y condiciones objetivas. Esto se ve claramente obstaculizado por las tensiones raciales e ideológicas que median las relaciones de los sujetos participantes.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación sobre Relaciones Étnico-Raciales. Ley 10.639/2003. Ley 11.645. Política Educativa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAB/SC	Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERER	Educação das relações étnico-raciais
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente
MEC	Ministério da Educação
MNU/SC	Movimento Negro Unificado de Santa Catarina
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEN/SC	Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina - NEN/SC
NEPS	Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica Online
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dissertações/Teses escolhidas para o balanço de produção.

Quadro 02: Assunto e questões referentes à entrevista com a coordenadora de Ed. Infantil

Quadro 03: Assunto e questões da entrevista com as professoras e diretora

Quadro 04: Assunto e questões da entrevista com um dos diretores executivos da secretaria:

Quadro 05: Relação de documentos analisados.

Quadro 06: Relação de indicadores e núcleos de significação.

SUMÁRIO

1	TECENDO OS CAMINHOS.....	15
1.1	AS ANDANÇAS.....	15
1.2	PENSANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
2	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA	21
2.1	AS CATEGORIAS TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO: COMO PAR DIALÉTICO PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS VOLTADAS A ERER E AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO ESTABELECIDAS ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	22
2.2	AS CATEGORIAS HISTORICIDADE E PRÁXIS: COMO PAR DIALÉTICO PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO, PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS VOLTADAS À ERER.	26
3	CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL.....	31
3.1	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE HISTÓRICO E CONQUISTAS LEGAIS.....	31
4	PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
4.1	OS FUNDAMENTOS DO PERCURSO	42
4.2	OS PRIMEIROS CONTATOS, ORGANIZAÇÃO E ENCONTROS.....	42
4.3	LÓCUS DE PESQUISA.....	46
4.4	DOCUMENTOS DA PESQUISA.....	47
5	ENTRE NORMATIVAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?	48
6	ANÁLISE POR MEIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	52
6.1	TRAJETÓRIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS COMO ALICERCE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA LEITURA CRÍTICA PARA A ERER: “ <i>PARECE QUE TU COMEÇAS A TIRAR VENDAS NÉ, DE COISAS QUE ANTES VOCÊ NÃO VIA E VOCÊ PASSA A PERCEBER</i> ”.	56
6.2	A CONSTRUÇÃO E DEFESA DE UM TRABALHO COLETIVO CONSIDERANDO O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: “ <i>ENCONTREI PARCERIAS COM PESSOAS BRANCAS QUE ESSE ERA MEU GRANDE DESEJO, DE QUE NÃO FOSSEM SÓ PESSOAS PRETAS</i> ”.	69

6.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: “A GENTE TIRA MUITAS VEZES DO NOSSO BOLSO ESSES MATERIAIS QUE A GENTE PRECISA”.....	87
6.4	PROPOSIÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO AO TRABALHO PARA A ERER: “VAMOS PENSAR NO PROCESSO [...] TÊM NINGUÉM PENSANDO NO PROCESSO HOJE”.....	102
7	ANÁLISE INTERNÚCLEOS	117
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE.....	127
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE.....	129
	ANEXO A – RELAÇÃO DE PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	131
	ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	146
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA.....	149

Principia

*(...) Tipo um girassol
Meu olho busca o sol
Mano, crer que o ódio é solução
É ser sommelier de anzol
Barco à deriva sem farol
Nem sinal de Aurora Boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol
No foco de pôr o amor no hall
Tudo que é bate tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o Senhor
Tudo é África (...)
Vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Não sei, não posso saber
Quem segura o dia de amanhã na mão?
Não há quem possa acrescentar um milímetro a
cada estação
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
Seria, sim, seria se não fosse o amor
O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o
elo
No vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo
É certo na incerteza
Socorro no meio da correnteza
Tão simples como um grão de areia
Confunde os poderosos a cada momento
Amor é decisão, atitude
Muito mais que sentimento
Além da fogueira amanhecer
O amor perdoa o imperdoável
Resgata dignidade do ser*

*É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não tá num dogma, ou preso numa religião
É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade
Latente, potente, preto, poesia
Um ombro na noite quieta
Um colo para começar o dia
Filho, abraça sua mãe
Pai, perdoe seu filho
Paz é reparação
Fruto de paz
Paz não se constrói com tiro
Mas eu o miro, de frente
A minha fragilidade
Eu não tenho a bolha da proteção
Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor
Eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele eu serei um com um
Até ver o ubuntu da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amarelo
Tudo, tudo, tudo, tudo
Que nós tem é nós [...].*

(Emicida, 2019)

1 TECENDO OS CAMINHOS

Para abrir e dar início aos trabalhos, escolheu-se a música *Principia* do cantor Emicida. Como prólogo, foi escolhida para explicitar os anseios, desejos e intenções de pesquisa. O trecho que melhor ilustra aquilo que me toca enquanto pesquisador, diz o seguinte: “Tipo um girassol. Meu olho busca o sol. Mano, crer que o ódio é a solução. É ser sommelier de anzol”.

Deste modo, o primeiro capítulo tem o foco, de apresentar as andanças como profissional da Psicologia e o encontro com a área da Educação. Para tanto, traz aspectos da trajetória profissional e o processo inicial da presente pesquisa. Sendo assim, pretendo discorrer sobre a construção da problemática, definição de objetivos e caminhos trilhados.

1.1 AS ANDANÇAS

Em 2019 iniciou minha jornada acadêmica. Lembro-me como se fosse ontem. Das professoras compartilhando conosco, sobre as possibilidades de compreender o mundo por meio da pesquisa. Ainda tímido, olhava e escutava atentamente, elas falarem sobre ciência, educação, desenvolvimento e aprendizagem. Desde o primeiro semestre da graduação, percebi e decidi que o meu lugar na Psicologia é fazendo pesquisa.

Em 2020, na disciplina de práticas integradas II, trabalhamos a temática das relações étnico-raciais. Foi um período de estudos que me atravessou intensamente. Antes de iniciar a graduação, não tive espaço propício para me aprofundar sobre raça, gênero e classe. A convite da professora, como forma de compartilhar o conhecimento produzido ao longo do semestre, escrevemos e publicamos o artigo: “Racismo Estrutural: uma revisão teórica desta prática construída historicamente” (Santos e Daufemback, 2021). O aspecto determinista do racismo, me deixou mais inquieto. Ainda não conseguia vislumbrar uma educação antirracista.

Em 2021, passei a integrar a equipe do Observatório de Psicologia e Serviço Social na Escola. As ações realizadas no primeiro ano, possibilitaram a participação em alguns congressos em 2022. Dentre eles, representei o observatório no 6º Congresso Brasileiro de Psicologia, com o trabalho: “Reflexões sobre a implementação da Lei 13.935/2019 para a formação crítica em psicologia” (Santos, Andrade, Schulze, 2022). A partir das reflexões que fizemos no observatório e junto com as(os) demais congressistas, cheguei no entendimento

que entre a promulgação e implementação de uma lei, há um processo permeado por possibilidades e desafios.

Ainda em 2022, na disciplina de Psicologia Escolar e Educacional, em uma atividade da disciplina, nos dividimos em grupos e escolhi ficar com a temática étnico-racial. Entrei em contato com uma professora que atua em uma escola da rede municipal de ensino. Para que ela compartilhasse conosco, sobre o projeto pautado em uma educação antirracista, que desenvolve na escola que trabalha. Desde aquele dia, percebi que há desafios e possibilidades de trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil.

No meu trabalho de conclusão de curso – TCC, realizei a pesquisa intitulada: “Tudo que nós tem é nós: a escola dos sonhos é afro-brasileira”. Fundamentando-se na Psicologia histórico-cultural. Tive como objetivo geral, elaborar uma proposta de formação continuada que oriente Psicólogas(os) da sua participação na construção de um PPP antirracista para educação infantil junto a equipe multiprofissional. Perto de finalizar a graduação, comecei a pensar e cogitar que o mestrado poderia ser uma excelente oportunidade, para prosseguir no caminho de me torna um pesquisador.

1.2 PENSANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Lara e Molina (2011, p.19) “um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Aqui se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento”. O primeiro passo, foi pensar e definir as bases de dados que seriam consideradas para realizar o levantamento bibliográfico. Inicialmente, cogitou-se o portal de periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Porém, após conversas com o orientador, entendemos que seria importante incluir também o Catálogo de Teses e Dissertações da UFSC e UDESC, para contemplar trabalhos que porventura não estivessem nas principais bases. Sendo assim, as buscas foram realizadas nas seguintes bases: CAPES, BDTD, UFSC e UDESC.

Definido os periódicos, ainda era necessário estabelecer um recorte temporal e as palavras-chave para delimitar as buscas. Em um primeiro momento, foram realizadas algumas buscas de teste nos periódicos selecionados. Para este momento, foram utilizadas como palavras-chave: lei 10.639/2003; educação antirracista; práticas antirracistas; política de

promoção da igualdade racial. Tínhamos o intuito de verificar e entender o funcionamento, especificidades e parâmetros de busca de cada base. Durante as buscas iniciais e leitura de títulos, encontramos a tese de Schiessl (2023), que nos auxiliou a definir as palavras-chave e o período de busca. A pesquisadora, traz em seu percurso metodológico, que um caminho para definir os descritores é se atentar aos mais utilizados sobre a temática investigada.¹

Após a etapa de busca de caráter exploratório, iniciou-se o levantamento bibliográfico para compor a presente pesquisa. Levando em conta que a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e a Lei 10.639 de 2003, foram promulgadas há mais de duas décadas, foi estabelecido um recorte temporal de 2013 a 2023, para abarcar os trabalhos defendidos após o período inicial de implementação. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utilizou-se os descritores: Educação infantil; relações étnico-raciais; práticas pedagógicas. Essa primeira busca retornou um total de 176 trabalhos. Após aplicação de filtros, ficou um total de 59 trabalhos. Já no portal de periódicos da CAPES, utilizou-se os descritores: Educação infantil; relações étnico-raciais. Retornando um total de 188 trabalhos. Após a aplicação de filtros, restaram 99 trabalhos. Os filtros utilizados, consideraram os trabalhos com áreas de concentração em programas de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. No Banco Digital de Teses e Dissertações da UDESC, foram utilizados os descritores: Educação Infantil; relações raciais. A busca retornou 01 trabalho. Por último, no Catálogo de Teses e Dissertações da UFSC, utilizou-se: Relações-étnicas; Educação infantil. Resultando um total de 06 trabalhos. O levantamento bibliográfico nas bases CAPES, BDTD, UFSC e UDESC, totalizou 165 trabalhos.

Desse total, após retirar os trabalhos repetidos, restaram 137 trabalhos. Ao considerar apenas os disponíveis para download, restaram 119 trabalhos. Diante de tamanha quantidade de arquivos, a primeira tarefa que se apresentava, foi criar um banco de dados e uma planilha para organizar todos os trabalhos. Na planilha, foram consideradas as seguintes colunas: ano, tipo, título do trabalho, autor(a), orientador(a), programa de pós-graduação, periódico, descritores e relevância. Além da planilha, foi criada uma pasta no google drive, em que cada trabalho recebeu um número de identificação e tipo (dissertação ou tese). Com todos os 119 trabalhos devidamente organizados, iniciou-se a leitura de resumos. Nessa etapa, foram retirados trabalhos distantes do objetivo de pesquisa, como os realizados nas etapas de ensino

¹ Embora antes do mestrado utilizasse a expressão “educação antirracista”, com as leituras de pesquisas sobre o tema, entendi que “Educação das Relações Étnico-raciais” é o mais apropriado para o debate no campo das políticas públicas educacionais.

fundamental, médio e superior. A coluna da planilha intitulada “relevância”, foi utilizada para preenchimento de informações sobre as pesquisas e que, na etapa seguinte, orientaram a leitura flutuante dos trabalhos. Após esta etapa, foram retirados 51 trabalhos. Nos 68 trabalhos restantes, realizou-se uma leitura novamente dos resumos e avançou-se para a introdução, análise e considerações finais. Não nos limitamos aos resumos, pois conforme Maia e Hobold (2014) estes por vezes são incompletos e muito sucintos. (ex: no levantamento bibliográfico encontramos trabalhos como o resumo do projeto de pesquisa). Esta etapa demandou retomadas frequentes ao objetivo da pesquisa e durou algumas semanas de trabalho. Por ser uma atividade avaliativa da disciplina de seminário de pesquisa, algumas aulas foram destinadas para essa produção. O tempo de aula, bem como as orientações dos professores, tornaram o processo mais assertivo e menos árduo. Após esta etapa, foram selecionados 18 trabalhos para leitura integral. Por fim, após a leitura desses trabalhos, foram selecionados 12 para compor a presente pesquisa.

Para melhor aproveitamento da leitura, segui as orientações de Markoni e Lakatos (2003). Para tanto, produzi de cada trabalho, um resumo indicativo: contendo a natureza do trabalho, organização e objetivo geral. Seguindo da elaboração de um resumo informativo: contendo objetivos específicos, metodologia, resultados e considerações finais. Por último, foi produzido um resumo crítico: contendo as ideias centrais dos trabalhos. Talvez, por terem sido produzidos no início do mestrado, esses resumos ainda não se caracterizavam com um resumo crítico. Ainda tinham um aspecto meramente descritivo dos trabalhos. Dessa forma, posteriormente, os 12 trabalhos foram lidos novamente na íntegra e produzi novas sínteses. Abaixo, consta um quadro com a identificação dos trabalhos que estão sendo utilizados como aporte teórico.

Quadro 01: Dissertações/Teses escolhidas para o balanço de produção.

Título	Autor	Ano	Universidade
Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho	2013	Universidade Federal do Paraná

Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil	Simone Vanzuita	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: Entre Normativas e Projetos Político-Pedagógicos	Priscila Cristina Freitas	2016	Universidade Federal de Santa Catarina
Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.	Ludmila Costa Meira	2019	Universidade Federal de Ouro Preto
Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes	Thabyta Lopes Rego	2019	Universidade Federal de Goiás
Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)	Vanessa Ferreira García	2019	Universidade de São Carlos
Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças	Sandra Regina Pires	2020	Universidade Federal de Santa Catarina
Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais	Marli de Souza	2021	Universidade Federal de Santa Catarina

Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Renata Alencar Lima	2022	Universidade Federal de Pernambuco
Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG	Adriana Bom Sucesso Gomes	2022	Universidade Federal de Minas Gerais
Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: uma análise da produção científica (2003-2021)	Marlina Oliveira Schiessl	2023	Universidade Federal do Paraná
Infâncias e relações étnico-raciais na educação infantil: Balanço de pesquisas realizadas entre 2003 a 2022 que ouviram crianças	Maria dos Reis Silva Garcia Brazier	2023	Universidade Federal de Alfenas

Fonte: Desenvolvido pelo Autor (2025)

2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA

A decisão pela matriz teórica-metodológica, que nos sustentou seguramente para o trabalho que desenvolvemos é, antes de mais nada, um posicionamento ético e político, frente ao discurso fatalista que desconsidera a complexidade da realidade histórica, contraditória e multideterminada (Aguilar, Aranha, Soares, 2021). No qual nós, como sujeitos, estamos inseridos e precisamos nos responsabilizar (Freire, 2020). Bem como, a necessidade, enquanto negro pesquisador, de desenvolver uma pesquisa-dissertação, de maneira implicada e que contribua para análise crítica da educação das relações étnico-raciais, como política pública engendrada em constantes entraves na implementação (Cavalleiro, 2022); (Gomes, 2022c). Contribuir, aqui é verbo ativo, que mobiliza a vida inquieta, o pensamento e as ações em todas as etapas da presente pesquisa. Analisar a materialização da educação das relações étnico-raciais com rigor e seriedade, requer que orientemos nossas decisões teórico-metodológicas junto com os clássicos.

Primeiramente, recorreremos à Gomes (2022c), que nos ajuda a pensar que não se pode, ingenuamente, achar que a implementação de políticas educacionais, se estabelece em uma relação de causa e efeito entre o texto da política e o cotidiano escolar. A autora afirma que “a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial” (Gomes, 2022c, p. 89). Dessa afirmativa, depreendemos que se pretendemos analisar a promoção da EREER em nível municipal, precisamos nos enxarcarmos de um aporte teórico, que lance luz sobre os determinantes que constituem a realidade social e educacional.

Farias (2024), partindo das contribuições de Clóvis Moura (1925-2003), pontua que embora o marxismo tenha negligenciado a forma como o racismo engendra a sociedade, não se pode desprezar a relevância do raciocínio científico por meio das suas categorias de análise. Como proposta e defesa para a produção do conhecimento em ciências humanas, “ao invés de apriorismos metodológicos e conceituais, para ele [Clóvis Moura] a produção do conhecimento crítico tinha de partir da experiência concreta dos sujeitos, das classes sociais em suas características gerais e nas suas contingências históricas” (Farias, 2024, p. 153). Esta forma de análise propicia a apreensão dos determinantes constitutivos dos sujeitos participantes, inseridos nos seus modos de vida.

Com base no autor e considerando que a presente pesquisa-dissertação, se situa no campo das políticas educacionais, depreendemos a necessidade de que a definição das categorias, deve levar em consideração os participantes e as políticas que versam sobre a ERER. Nesse sentido, considerando Gomes (2022c) e Farias (2024), definimos as categorias historicidade, totalidade, contradição e práxis que serão discutidas a seguir. A fim de termos clareza, do que especificamente discute Kosik (1976) sobre as categorias, o texto está organizado apresentando primeiramente os pressupostos teóricos-metodológicos sobre as categorias. E ao final da seção, a síntese produzida considerando o objetivo da presente pesquisa-dissertação.

2.1 AS CATEGORIAS TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO: COMO PAR DIALÉTICO PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS VOLTADAS A ERER E AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO ESTABELECIDAS ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Kosik (1976), ao tratar sobre a categoria da totalidade concreta, inicia suas elaborações discutindo sobre as correntes idealistas do século XX. Discorre que no período mencionado, o conceito de totalidade foi amplamente discutido e atingiu certa notoriedade no meio científico. Mas que nem sempre, a concepção dialética materialista foi devidamente considerada e respeitada. Sobre tais modificações e incoerências, destaca que “esta degeneração do conceito resultava em duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes” (Kosik, 1976, p. 42). Baseada nessa concepção idealista, reduziu-se o entendimento de totalidade como sendo uma soma de partes dentro de um todo.

Porém conforme afirma o autor “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 44). Com base nessa afirmação, entendemos que o conhecimento da realidade histórica, como princípio metodológico e epistemológico da dialética materialista, não tem como pressuposto o simples acumular de todos os fatos ou um conjunto de fatos. A compreensão dialética da totalidade, tem como pressuposto indagar, descrever e analisar teoricamente as relações internas, interações recíprocas e o movimento dialético das partes com o todo (Kosik, 1976).

Quando se trata da compreensão da realidade histórica, a ciência que outrora se debruçava na investigação de fatos isolados, está cada vez mais orientando seus pressupostos teóricos e metodológicos, para compreensão dos processos e das relações de forma dialética

(Kosik, 1976). O autor destaca que “as tentativas para criar uma nova ciência unitária têm origem na constatação de que a própria realidade, na sua estrutura, é dialética” (Kosik, 1976, p. 45). Sendo dialética, ele argumenta que a interpretação da realidade não se realiza com a redução para algo diferente dela mesma. Ou seja, a explicação da realidade, deve ser elaborada com base nos próprios movimentos e criações da realidade histórica (Kosik, 1976).

Conforme Kosik (1976), a compreensão da realidade histórica multideterminada, pode ser representada como um movimento em espiral. Para elucidar esse processo, o autor explica que no ponto de partida, a representação que se tem acerca do todo ainda é caótica e nebulosa. O autor reforça e explica isso ao afirmar que “o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência” (Kosik, 1976, p. 36). Contudo, no curso e desenvolvimento do conhecimento -ao qual o pensamento como método tem papel indispensável- chega-se a um resultado distinto do que até então era conhecido. Para tanto, é fundamental a negação da imediaticidade e das evidências sensíveis (Kosik, 1976).

Kosik (1976) sustenta que a compreensão e explicação do todo, requer um desvio das aparências para apreender as multideterminações. O autor nomeia esse desvio como um detour e acrescenta que “a ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento” (Kosik, 1976, p. 45). Sendo assim, ainda conforme o autor citado, a concepção dialética pressupõe que todo ponto de partida é abstrato e precisa ser superado. E almejando a concreticidade, o homem precisa pensar sobre o próprio pensamento.

É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 1976, p. 50).

De acordo com Kosik (1976), cada processo de cognoscibilidade da realidade -que se caracteriza como um movimento recíproco em espiral- deve partir dos fatos e retornar a eles com o aporte teórico. Para tanto, “o método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (Kosik, 1976, p. 54). A partir disso, o autor conclui que o conhecimento da realidade histórica é produzido com base na apropriação teórica. Sendo assim, cabe ao cientista a atividade crítica, indagativa, e interpretativa dos fatos visando revelar o conteúdo objetivo e seu respectivo significado. Em continuidade, reitera que esse processo progressivo-regressivo

requer tempo, negação das aparências e o questionamento de certezas cristalizadas (Kosik, 1976).

O exercício para decifrar as contradições, relações interiores e o contraste dos fatos, se faz necessário pois “a faticidade dos fatos não equivale à sua realidade, mas à sua fixada superficialidade, unilateralidade, imobilidade” (Kosik, 1976, p. 54). O autor detalha esses aspectos ao tratar sobre o duplo contexto de fatos. Um deles é o contexto da realidade, em que os fatos existem originalmente. O outro contexto é o da teoria, em que os fatos são reordenados mediatemente. Ao se descrever pontualmente um fato, realiza-se uma separação do contexto original em que ele foi produzido. A partir desse duplo contexto, entendemos que o cientista no trabalho de investigação da realidade dos fatos, não pode perder de vista que o recorte de um fato ou um conjunto de fatos é produzido artificialmente (Kosik, 1976).

De acordo com Kosik (1976), como os fatos são arrancados do contexto original, é imprescindível que se compreenda que esse processo se trata de uma cisão do todo e não a criação de outra realidade superior. O autor destaca que a produção de conhecimento, deve consistir em uma oscilação dialética e complementa que a totalidade e a contradição são pares inseparáveis. Não contradição sem o todo e nem o todo sem contradições. Do contrário, caminha-se no sentido da falsa totalização, que do ponto de vista idealista, despreza a riqueza de significados e contraditória do real e atribui ao pensamento a capacidade de criar o concreto. A falsa totalização, com base no princípio abstrato, traz implicações sérias:

Não revela o sentido objetivo dos fatos (particulares) mas o obscurece. Assim fazendo rompe a integridade do fenômeno em causa porque o cinde em duas esferas independentes: uma parte que convém ao princípio e que por ele é explicada; e uma outra parte que contradiz o princípio e que, portanto, permanece na sombra (sem explicação e compreensão racional), como “resíduo” não explicado e inexplicável do fenômeno (Kosik, 1976, p.58).

De acordo com Kosik (1976) a investigação que a priori almeja um resultado, comprovação, ou até mesmo apresentar a história de forma linear, põem em questionamento não só o método adotado como também seus resultados. A compreensão dialética da realidade histórica, não pode partir do entendimento de que o todo já está feito, acabado, finalizado e que este determina todos os movimentos das partes. Portanto, a totalidade significa a destruição da Pseudoconcreticidade; conhecimento da objetividade autêntica do fenômeno e conhecimento da historicidade do fenômeno.

Quando analisamos a trajetória pessoal, acadêmica e profissional das participantes, existe o fato comum de que todas trabalham no campo da educação. Entretanto, embora

inicialmente possamos afirmar isso, não poderemos apreender as complexidades da trajetória de cada sujeito inseridos em uma categoria profissional, sem que realizemos uma análise que supere a simples descrição narrativa de cada participante. Dito de outra forma, ao nos atermos aos participantes, considerando as categorias totalidade e contradição, precisamos buscar as conexões em suas narrativas que não aparecem de forma imediata. A construção de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional, possui vivências que podem e devem, por meio do pensamento como método, serem relacionadas com a finalidade de compreender os processos constitutivos dos sujeitos voltados à leitura crítica sobre a ERER.

Esse movimento analítico, ao qual o pesquisador tem papel fundamental, não pode se restringir às conexões internas e relações apenas de cada sujeito participante. As categorias totalidade e contradição, precisam orientar o movimento do pensamento analítico, situando os participantes dentro de um grupo de participantes e, ainda, considera-los como integrantes de uma categoria profissional. Que por sua vez, possui determinações gerais que mediam as particularidades de cada sujeito em sua relação uns com os outros e com o mundo. Trata-se de um constante movimento que parte dos aspectos gerais para os particulares e dos particulares para as leis gerais.

Analisando a construção de um trabalho coletivo considerando o pertencimento étnico-racial, considerando as categorias totalidade e contradição, é necessário que o movimento analítico parta do entendimento, de que o processo de construção de um trabalho coletivo em educação, é marcado por condições objetivas e subjetivas que não podem ser naturalizadas. Dito isso, embora a construção de um trabalho coletivo possa ser narrada de forma linear e pautada em uma relação de causa e efeito, orientando-nos pelas categorias totalidade e contradição, podemos perceber aspectos particulares que produzem novas significações.

Exemplo disso, quando se analisa um trabalho coletivo considerando o pertencimento étnico-racial e estabelecemos uma relação com a categoria teórica branquitude, podemos apreender na análise aspectos gerais, como a reprodução da indiferença e ausência de vontade política, mas também, podemos apreender contradições. Como é o caso do envolvimento de pessoas brancas e negras na construção desse trabalho. Ou seja, não são duas partes da análise. Trata-se de uma análise que considera também essas contradições dentro de uma totalidade.

Acerca das práticas pedagógicas para a ERER, Gomes (2022c) e Cavalleiro (2022) advertem que é necessário rigor na proposição e análise de práticas pedagógicas sobre a

História e Cultura, Africana e Afro-brasileira. Conforme as autoras, inseridas em um contexto histórico e cultural em que sujeitos são silenciados e suas produções apagadas da história do Brasil, é necessário que as práticas sejam problematizadas em sua efetiva materialização da EREER, em uma perspectiva crítica. Considerando as categorias totalidade e contradição, é necessário que o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, se sustente nos aportes teóricos que subsidiem análise das contradições, entre as práticas e as políticas e pressupostos que tratam sobre a EREER na Educação Infantil. Esse movimento analítico, possibilita a superação da descrição em linhas gerais e evidencia as contradições.

Diante da análise e construção das proposições, de profissionais da educação ao trabalho para a EREER, as categorias totalidade e contradição podem orientar o movimento analítico do pesquisador, buscando além da consideração e discussão das proposições indicadas dos profissionais participantes da pesquisa, também exerce papel ativo na construção de proposições a partir das pesquisas e experiências de outros municípios na materialização da EREER. Partindo desse entendimento, que não se limita à experiência local, podemos realizar uma análise articulada apreendendo as contradições na experiência de cada município e pensar em estratégias e ações que objetivem as novas elaborações fundamentadas no aporte teórico.

2.2 AS CATEGORIAS HISTORICIDADE E PRÁXIS: COMO PAR DIALÉTICO PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO, PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS VOLTADAS À EREER.

Kosik (1976), ao falar sobre o mundo da Pseudoconcreticidade e a sua destruição, aponta que é fundamental historicizar o fenômeno. O autor pontua que “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta diretamente ao homem” (Kosik, 1976, p. 13). Dito isso, o autor apresenta a distinção entre representação e conceito da coisa, para dar encaminhamento sobre duas formas de compreender a realidade. Esta, por sua vez, não se apresenta de forma imediata e fixada. Como sujeitos históricos e no exercício da atividade prática e objetiva, é primordial que o fenômeno e a realidade, do ponto de vista de um objeto, sejam problematizados, descritos e analisados teoricamente (Kosik, 1976). Diante disso, entendemos a pesquisa, como um processo em que o papel ativo do pesquisador é condição basilar para que se avance para além das aparências. Em outras palavras, compreendemos que, ao considerarmos as políticas educacionais que tratam sobre a EREER, é necessário

superar as descrições iniciais das políticas e situá-las, dentro de uma conjuntura histórico-cultural e abarcando as mediações que marcam a sua respectiva produção.

De acordo com Kosik (1976), a compreensão da vida cotidiana das pessoas, passa necessariamente pela consideração e aprofundamento teórico-investigativo do que o autor nomeia como práxis fetichizada. Esta se sustenta e se baseia no imediatismo, precarização do trabalho, divisão de classes, hierarquizações presentes na sociedade e fragmentação das relações de produção. Acerca dessa práxis, ele afirma “por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (Kosik, 1976, p. 14). Ainda conforme o autor mencionado, as implicações disso nos conceitos e representações dos objetos é, os fenômenos como categorias cristalizadas, baseadas nas aparências e com atribuição de naturalidade independente da atividade social do homem. Nesse sentido, entendemos não somente as participantes, mas também pesquisador, como inseridos em uma práxis que precisa ser recorrentemente problematizada, com a finalidade de entender as implicações do modo de produção capitalista no exercício profissional.

De acordo com Kosik (1976), o fenômeno indica e esconde a essência. Possui uma estrutura, ordem e leis próprias que podem ser descritas e analisadas teoricamente. Conforme o autor “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (Kosik, 1976, p. 16). Assim sendo, compreender a realidade significa estabelecer ligações e relações entre o fenômeno e a essência. Para tanto, o autor destaca a necessidade e cuidado de não considerar as partes isoladas do fenômeno e da realidade, como uma autêntica realidade. Isso seria assumir uma postura positivista e atomista que não apreende a complexidade dos fenômenos que permeiam a vida cotidiana (Kosik, 1976).

O autor destaca “como a essência -ao contrário dos fenômenos- não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (Kosik, 1976, p.17). A partir disso, a destruição da Pseudoconcreticidade se efetua com a crítica revolucionária da práxis da humanidade; dissolução do mundo fetichizado por meio do pensamento dialético; entendimento de que a realidade não está por ser descoberta ou encontrada como verdade absoluta (Kosik, 1976).

Adentrando sobre a cotidianidade e história, o autor afirma que “todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade” (Kosik, 1976,

p.79). O autor cita exemplos e evidencia que a vida cotidiana possui tempos, rotinas, repetições de tarefas, mas de forma alguma se limita a esses aspectos. Ao descrever e analisar, por exemplo, o período da idade média, o autor destaca que apesar das diferentes classes sociais terem cotidianidades distintas, o que se pode afirmar com segurança, é que o denominador comum para os homens deste tempo é que a sociedade feudal demarcava a vida de todos. De acordo com Kosik (1976), o capitalismo produziu um tipo de vida cotidiana que, em sua essência, é diferente daqueles que se encontravam em outros modos de produção.

Para abordar sobre essas especificidades e implicações, o autor discorre sobre a “preocupação” e a defini como “[...] o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário” (Kosik, 1976, p.70). Conforme o autor, a preocupação aqui mencionada, não se restringe a superfície das angústias, anseios e antecipações futuras. Essa preocupação, em sua essência, é produzida pelo modo de produção capitalista. O autor retoma e destaca que, com a divisão do trabalho em inúmeras operações e a coisificação da práxis, não se é permitido aos trabalhadores a visão do conjunto da obra. Além disso, como meros manipuladores e repetidores, não se percebem como sujeitos históricos que criam a realidade (Kosik, 1976).

Na preocupação avalia-se o “[...] presente e o passado com base nos projetos práticos em que vive, com base em planos, esperanças, apreensões, expectativas e metas. Como a preocupação é a antecipação, ela deprecia o presente e tende para o futuro que ainda não é” (Kosik, 1976, p. 78). Isso ocorre de tal forma, que não se entende o tempo como histórico. O homem e as coisas, simplesmente são. Com base na mistificação e instintividade, a vida de cada dia é entendida como representativa e orientativa da vida cotidiana. Sem que seja assumida e proporcionada a devida reflexão com base na práxis revolucionária, as vivências e os sujeitos, são compreendidos como representação completa da realidade (Kosik, 1976). Esses pressupostos, nos auxiliam a compreender na análise das informações de pesquisa, que é fundamental não perder de vista os sujeitos que participaram, os processos necessários, mediações a situá-los em um tempo histórico. Esse entendimento, nos orienta em não naturalizar as produções humanas.

Porém o autor afirma que “a história muda, a cotidianidade permanece constante. A cotidianidade é o pedestal e o material da história: ela suporta a história e a nutre, mas em si mesma não tem história, fica à margem da história” (Kosik, 1976, p. 83). Essa passagem tanto retoma o que já foi apresentado sobre fenômeno e essência, como também define que a cotidianidade é uma historicidade inautêntica. A cotidianidade, serve como via de acesso

parcial para compreensão da realidade. O autor destaca que a passagem para a historicidade autêntica, requer a negação da vida de cada dia. Indica também, que a realidade multideterminada, não está contida imediatamente na cotidianidade. Conclui que a história separada da cotidianidade, tornava esvaziada e reduzida aos grandes feitos históricos fixados no tempo. Já a cotidianidade separada da história, torna-se pragmática, esvaziada de significado e sentido (Kosik, 1976).

De acordo com o autor “a cotidianidade se manifesta como anonimidade e como tirania de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, modo de pensar, gosto e seu protesto contra a banalidade” (Kosik, 1976, p. 84). O homem como um ser social, estabelece relações de produção, em que o contexto histórico-cultural é determinante na forma de pensar, sentir e agir no mundo. O autor destaca que “o homem é antes de tudo aquilo que o seu mundo é. Este ser que não lhe é próprio determina a sua consciência e lhe dita o modo de interpretar sua própria existência” (Kosik, 1976, p. 85). Conforme o autor, o automatismo e familiaridade do mundo da preocupação que permeia a vida cotidiana, é considerado um obstáculo para o conhecimento da realidade histórica. Complementa ainda que a alienação, se expressa na cotidianidade como uma posição acrítica ou como forma do absurdo (Kosik, 1976).

A partir dos aspectos até aqui discutidos sobre historicidade, cotidianidade e preocupação, entendemos que o cotidiano escolar e a forma como esses sujeitos estabelecem relações uns com os outros, precisa necessariamente orientar-se em uma posição crítica a práxis fragmentária, que reduz os sujeitos à simples manipuladores de objetos. Os sujeitos que constituem o cotidiano escolar, precisam ser entendidos em uma realidade situada e historicamente determinada. Além disso, como sujeitos em movimento, precisam ser olhados do ponto de vista da práxis revolucionária. Esses pressupostos, não se restringem apenas aos participantes da pesquisa. Entendemos que pesquisador e orientadora, também precisam assumir uma postura crítica a fragmentação das relações e caminharem rumo a práxis revolucionária. E assim sendo, assumirem o direito e possibilidade de produzirem uma pesquisa de forma implicada.

As categorias historicidade e práxis, orientando o movimento analítico das trajetórias dos sujeitos concretos, nos possibilitam desvelar e explicitar ao longo da história a participação de pessoas mesmo, na construção de políticas que versam sobre a EREER na educação infantil. Em uma análise que também considera as categorias contradição e totalidade, as categorias historicidade e práxis, lançam luz sobre a participação de diferentes

grupos que, mesmo em constantes disputas, objetivaram em políticas educacionais formas de suprir as necessidades identificadas. Que no caso da presente pesquisa, trata-se da promoção da educação das relações étnico-raciais. As categorias historicidade e práxis, nos orientam a perceber os processos, disputas e relações estabelecidas pelos sujeitos e grupos organizados, engendrados no modo de produção capitalista.

Em relação à construção de um trabalho coletivo, as categorias historicidade e práxis movimentam o pensamento na busca pelas condições objetivas e subjetivas que foram estabelecidas-desenvolvidas dialeticamente ao longo da sua construção. Nesse sentido, embora inicialmente as participantes possam narrar e se ater apenas nas significações do tempo presente, o pesquisador busca compreender de que maneira as condições objetivas e subjetivas foram historicamente tecidas. Isso necessariamente, tendo em mente as implicações acerca da fragmentação, individualização e disputas que engendram as relações de trabalho de profissionais da educação. Que por sua vez, pode dificultar a compreensão para além da imediatividade que marca os modos de vida em sociedade e, especificamente, o cotidiano das instituições educativas.

Em se tratando das proposições de profissionais da educação, ao trabalho para ERER. As categorias historicidade e práxis, nos possibilitam articular e desenvolver proposições amparadas no conhecimento historicamente produzido sobre a temática em relevo. E aqui, não somente as participantes, mas também o pesquisador, assumem o compromisso e direito de realizarem uma prática revolucionária, que tece e sistematiza proposições críticas ao trabalho desenvolvido. As categorias historicidade e práxis, subsidiam o movimento analítico-interventivo que nega a realidade aparente e fatalista, buscando por meio do desenvolvimento da pesquisa, a emancipação dos “[...] esfarrapados do mundo” (Freire, 2020, p. 42). Em que, coletivamente, produzem e propõem estratégias e ações que superem os problemas identificados na realidade histórica, contraditória e multideterminada. Em síntese, historicidade, práxis, contradição e totalidade, possibilitam superar a análise que simplesmente explica as causas aparentes como se um terceiro -que não nós- fossem os responsáveis pelo trabalho implicado com o mundo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

3.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE HISTÓRICO E CONQUISTAS LEGAIS.

Compreender como se deu a construção e conquista de políticas educacionais, particularmente, no que se refere a educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, requer que se faça uma breve digressão na história para entender os embates, movimentações e tensionamentos políticos que engendram a educação no Brasil (Jaccoud, 2009); (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Ao nos debruçarmos sobre a gênese da Educação Brasileira, buscando uma análise crítica dos elementos que deram base para elaboração de políticas educacionais, é necessário ter em mente que “[...] não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 151). Para tanto, faz-se necessário compreender as expectativas e interesses que têm pautado historicamente a educação Brasileira.

Com a quebra da bolsa de Nova York que havia ocorrido em 1929, o Brasil adentra na chamada crise do café, ao passo que se inicia o processo de desenvolvimento industrial no país. No período compreendido entre 1930 a 1937, tendo como pano de fundo o interesse no desenvolvimento e expansão econômica, a educação passa a ser vista com maior importância. O que demandou, ações governamentais no sentido de organizar e sistematizar a educação em nível nacional. Se anteriormente, no modo de produção rural a instrução não era percebida como uma necessidade para o Estado e para os trabalhadores, com a intensificação do capitalismo industrial, o papel e exigência da educação passa a ser de qualificar a mão de obra para a indústria. Com isso, registra-se aumento no número das escolas primárias, que correspondiam aos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Incluindo também as escolas secundárias, cujo nível correspondia aos anos finais do fundamental (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012)

Ainda na década de 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP. O então ministro Francisco Campos, foi responsável pela elaboração da reforma que atingiu a estrutura do ensino e corroborou para ações mais objetivas e centralizadas do Estado sobre a organização da educação (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). A reforma citada, se ateve “[...] especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial,

deixando em segundo plano o ensino primário e a formação de professores” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 154). Ou seja, por mais que houvesse expansão no número de escolas primárias, esse nível de ensino ainda era visto com certo descrédito, haja vista que os interesses econômicos direcionaram as atenções aos níveis subsequentes. Entretanto, o educador escolanovista Anísio Teixeira, defendia que a municipalização do ensino primário, além de descentralizar as ações do Estado sobre a educação, também contribuiria na construção de um currículo escolar voltado para formação do cidadão, com as competências e habilidades necessárias ao convívio e produção na sociedade (Negreiros, 2017); (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Conforme os autores, neste ponto evidencia-se que não se tratava de uma reforma restrita aos aspectos organizativos e pedagógicos da educação, significava também uma reforma política. As mudanças e reformas propostas na década de 1930 a 1945, tem na base dos embates os católicos e os liberais. “Enquanto os liberais, grupo em que se incluíam os escolanovista, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, católicos e integralistas desaprovavam alterações quantitativas modernizantes e democráticas” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 155). Esse embate conferia um aspecto contraditório à educação. De um lado, tinha-se o interesse no aumento qualitativo e quantitativo da educação. Enquanto de outro, havia o interesse de expandir a educação, mas ainda mantê-la sob controle das elites. E nessas contradições e disputas, a criação do Ministério da Educação e Saúde – MESP, é considerada uma conquista importante para a institucionalização da questão curricular (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

De acordo com Negreiros (2017), em 1950 é criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e o educador Anísio Teixeira é nomeado o diretor. Dentre as ações, o INEP “[...] realizava cursos sobre currículo e editava uma revista sobre o tema, além de livros de referência para a formação docente sobre o currículo. O conteúdo ministrado era definido com o considerado adequado ao meio social de inserção do aluno” (Negreiros, 2017, p.59). O que atrelado aos objetivos econômicos da época, exigia-se da educação, abarcar conteúdos que atendessem as demandas da nova ordem industrial, com ênfase em matemática e ciências naturais (Ferreira Jr, Bittar, 2008). Em 1961, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB define o conteúdo mínimo e obrigatoriedade de ensino de línguas, história e literatura no nível de ginásio (Negreiros, 2017).

O fim da década de 1970 e início dos anos 80, marca o período de enfraquecimento da ditadura militar e, início, do processo de restabelecimento gradual da democracia no país.

Grupos compostos por intelectuais do campo da educação, do movimento negro, movimentos sociais e partidos políticos progressistas, tinham pela frente o trabalho de retomar as funções e cargos políticos, que haviam sido tomados de assalto durante o regime militar. Assim como também, junto a sociedade civil, de repensar a educação brasileira que, até então, havia tido as políticas educacionais idealizadas e elaboradas por um governo de tecnocratas. Que por sua vez, atuavam com base em um poder centralizador de Estado e numa ideologia tecnicista a serviço da lógica capitalista (Ferreira Jr, Bittar, 2008; Jaccoud, 2009; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Com base na formulação, consolidação e naturalização de desigualdades baseadas em ideologias racistas (Domingues, 2005), a influência da raça na produção de desigualdades no Brasil, foi veementemente ignorada pelas elites nacionais até os anos de 1970. Essa indiferença e falta de interesse político em relação as necessidades e mazelas enfrentadas pelas classes populares, com destaque para a população negra, é considerado um grande obstáculo na elaboração de políticas públicas e educacionais de combate à discriminação, preconceito e racismo. Porém, durante a década de 1970, esse desinteresse político e negação da questão racial no país, passa a ser duramente questionado por movimentos sociais. Dentre eles, destaca-se o Movimento Negro Unificado - MNU. Criado em 1978, denunciava a imagem negativa associada à população negra, reivindicava respeito à cultura e assumia um lugar importante no enaltecimento das contribuições da população negra na constituição do país (Jaccoud, 2009).

A partir da década de 1980, considerando a abertura política e dentro do rol de mobilização visando o restabelecimento da democracia, ocorre uma ampla mobilização e o debate racial ganha espaço no cenário e debate político. Considerando que se caminhava para a realização da Assembleia Constituinte, a mobilização se voltava para a construção de propostas que contemplassem e promovessem a população negra. Em 1980, no Rio de Janeiro, por meio da secretaria de cultura, foram realizadas ações junto às escolas municipais, voltadas ao estudo sobre a história e cultura negra. No ano de 1982, cabe citar a atuação do Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA que promoveu o curso de introdução ao estudo da história e cultura negra para professores da rede de educação básica estadual (Silva, 2016). Em 1984, criou-se o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. Com um grupo de trabalho composto por Hélio Santos, Antônio Carlos Arruda da Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos, era responsabilidade deste grupo o desenvolvimento de estudos relativos à condição da comunidade negra e proposição de

medidas de promoção de direitos, inserção socioeconômica, política e cultural (Jaccoud, 2009).

No ano de 1985, Hélio Santos que ocupava o cargo de presidente desse conselho, foi nomeado como representante da população negra na Comissão de Estudos Constitucionais, que foi estabelecida pelo então Presidente José Sarney, para formular o anteprojeto da Constituição. No ano seguinte, em 1986, o movimento negro promove eventos com o intuito de ampliar a discussão sobre a questão racial e demandas da população negra. No estado do Maranhão, ocorre o I Encontro de Comunidades Negras Rurais. Em Brasília, realiza-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Essa em especial, reuniu um grupo de 63 entidades dos movimentos negros brasileiros, de 16 estados brasileiros (Jaccoud, 2009). Após construção e debate “o documento então aprovado foi entregue aos constituintes e entre as reivindicações apresentadas encontram-se a criminalização do racismo e o direito à posse de suas terras pelas comunidades quilombolas, temas que serão mais tarde acolhidos no texto constitucional” (Jaccoud, 2009, p. 26). Já no ano de 1988, além dos trabalhos referentes à Assembleia Constituinte, vale destacar a criação da Fundação Cultural Palmares. Como instituição de nível federal, tinha como objetivo a condução de ações visando a promoção e valorização da cultura negra na sociedade brasileira (Jaccoud, 2009).

Porém, a reivindicação por políticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, sempre se deu em um campo de disputas. Em contrapartida das reivindicações do movimento negro e educadores progressistas, em 1990 a modernização e qualidade da educação ganhou um toque de globalização econômica. Diante disso, o debate, discurso e enfoque se voltam para eficiência e competências. Nesse sentido, apesar das mobilizações e articulações realizadas até a década de 1990, o presidente da república Fernando Henrique Cardoso adotou em seu governo uma política educacional que sustentava nas proposições neoliberais (Silva, 2016; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Dentre as ações do governo, evidenciava-se ainda um aspecto centralizador/descentralizador do estado “[...] as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, professores de ensino superior e educação básica, sindicatos, associações e outros, mas surgiram das propostas preparadas da campanha eleitoral” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Em consonância com o autor, Gatti (2024) aponta que o centralismo pecou imensamente ao desconsiderar a universidade e as pesquisas sobre o campo do currículo. No ano início dos anos 1980, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEDES e Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação, já produziam debates, eventos e publicações importantes para a educação que poderiam ter sido consideradas.

Em síntese, as ausências e críticas possíveis sobre as políticas educacionais elaboradas até então, não podem deixar de lado as resistências e contradições existentes. Se por um lado, o governo não considerou os estudos e reivindicações, por outro lado, é imprescindível destacar que não houve uma inércia dos pesquisadores, associações e movimentos sociais (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; Jaccoud, 2009). Percebemos que a luta por políticas educacionais voltadas à promoção da educação das relações étnico-raciais, tem sido historicamente um trabalho árduo de retomada de espaços políticos, tensionamentos, embates e proposições que nem sempre foram consideradas nas políticas educacionais (Jaccoud, 2009; Romão, 2014; Gatti, 2024). Notamos ainda, que os conteúdos voltados ao desenvolvimento econômico do país, tem sido historicamente concebido como mais importantes. E dentro dessa lógica capitalista, que enxuga o currículo prezando pelo básico e universal, não há espaço para uma educação democrática. Sobretudo, no que se refere às questões étnico-raciais (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; Ferreira Jr, Bittar, 2008; Silva, 2016; Negreiros, 2017); Domingues, 2005). Considerando os elementos trazidos até aqui, a partir de agora, será apresentado o processo legislativo que culminou na promulgação da lei 10.639/2003. Bem como, as políticas subsequentes que se articulam entre si e versam sobre a temática.

Fruto de uma longa e árdua luta do movimento negro, educadores, pesquisadores e políticos do campo progressista, o processo de elaboração da política começa no dia 11 de março de 1999. Os educadores e Deputados Federais, Esther Grossi (PT/RS) e Ben-hur Ferreira (PT/MS), apresentam na Câmara dos Deputados o PL 259/1999. Originalmente, o projeto é de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE). Que por sua vez, já havia apresentado na Câmara de Recife e na Assembleia de Pernambuco, mas não obteve aprovação. Apesar da negativa, esse foi um dos projetos de lei que foram propostos em estados do Brasil, revelando que antes do projeto em âmbito federal, já existia movimentações e proposições nas esferas estaduais. O resgate da pauta e do projeto então arquivado, é creditada a Edson Cardoso, jornalista e militante negro que atuava como chefe de gabinete do Deputado Bem-hur (Romão, 2014; Negreiros, 2017). Em sua redação oficial, os artigos que compõem o projeto de lei decretam:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos África nos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º As disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau deverão dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo anual ou semestral na temática da lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (Projeto de lei 259, 1999).

O PL259/1999 tinha como justificativa, criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino, que contemplasse o ensino da História e contribuição do povo negro no desenvolvimento do país. Ainda na justificativa, o projeto aborda dois aspectos muito importantes. Além da reformulação do currículo para que os estudantes tivessem contato com as produções da população negra de forma valorativa, o texto destaca também a necessidade de desenvolvimento de programas de conscientização de todos os agentes envolvidos no processo de educação. Esse destaque é importante porque traz a questão da reformulação do currículo que fosse implementado nas escolas, mas também, considerando educação eurocêntrica amplamente difundida e o processo de escravização na história do Brasil, o texto já indicava a necessidade de programas de formação de todas as pessoas que participam no processo de escolarização. Ou seja, tal processo não é responsabilidade restrita aos docentes (Romão, 2014; Negreiros, 2017).

Ao longo de três meses o PL259/1999 foi analisado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Legislativa. O relator responsável pelo projeto de lei foi o Sociólogo e Deputado Federal Evandro Milhomen (PSB/AP). Questionando e reconhecendo a inexistência de uma democracia racial, o voto “favorável” do relator reiterou a presença da cultura negra no país, argumentando que, socialmente, ainda se privilegiava a cultura europeia e norte-americana. O projeto foi disponibilizado em maio e até agosto do mesmo ano não recebeu propostas de emendas. Após aprovado unanimemente, foi enviado para a Comissão de Constituição e Justiça e de Redação. O relator dessa comissão, foi o Deputado Federal André Benassi (PSDB/SP) que após avaliação considerou o projeto constitucional e não realizou alterações no conteúdo do projeto. Após tramitar na Câmara Legislativa no período de 1999 à 2002 e receber pareceres favoráveis, encaminhou-se o PL 259/1999 para o Senado federal (Romão, 2014; Negreiros, 2017).

Até o momento em que estava na Câmara, o projeto de lei não fazia menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém quando chega ao Senado é encaminhado para a Comissão de Educação. E a partir de então, torna-se o projeto de lei complementar nº 17/2002 (Romão, 2014). O relator foi o Senador Geraldo Cândido da Silva (PT/RJ) que elaborou parecer favorável, a partir de estudo sobre a desigualdade racial no Brasil, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Conforme pontuam Jaccoud (2009) e Negreiros (2017), isso ilustra que política pública se faz com dados e, demonstra, a importância desse instituto que havia sido criado com objetivo de produzir levantamentos sobre as desigualdades decorrentes do regime escravista. Outro elemento importante, na argumentação do parecer favorável, foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul em setembro de 2001². Ao qual o Brasil reconheceu publicamente e se comprometeu em realizar medidas voltadas à defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e preconceito racial.

Retomando os trâmites, após a aprovação pela Comissão de Educação, o projeto com seu conteúdo original foi encaminhado à Comissão Diretora. A comissão então consultou o Ministério da Educação e Cultura, que manifestou dois vetos ao texto do Projeto de Lei Complementar nº 17/2002. Um dos vetos foi o “§ 3º As disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau deverão dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo anual ou semestral à temática da lei” (Projeto de Lei complementar nº17, 2002). Conforme Negreiros (2017), a justificativa do veto se fundamenta especialmente na Constituição de 1988, no que se refere ao respeito às particularidades regionais locais. O que de certa forma é compreensível e de fato a constituição já previa e deixa margem para que a temática fosse contemplada. Haja vista que a população negra já se fazia presente em todo o país.

Porém, conforme a autora, a promoção da educação das relações étnico-raciais não se restringe à população negra e esse argumento já não se sustentaria. Todos os sujeitos que participam do processo de escolarização, sejam brancos, pardos, negros ou indígenas, devem enquanto direito, terem acesso aos conteúdos sobre a História da Cultura Africana e Afro-brasileira. Outro ponto é que se tratava do estabelecimento de um limite mínimo de 10%. Não restringia, feria ou impedia a participação dos estados e municípios como decretava o texto

² A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>

atual da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda sem alteração. Entretanto, conforme visto no processo de tramitação na Câmara legislativa, o PL 259/1999 recebeu pareceres favoráveis sem emendas e/ou ajustes ao texto. Em uma das etapas, por exemplo, recebeu parecer constitucional. O que em um primeiro momento pode parecer positivo, pode evidenciar ausência de análises anteriores que qualificam o texto da política.

O outro veto foi em relação ao “Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria” (Projeto de lei 259, 1999). Negreiros (2017), discute que esse veto de fato é coerente, haja vista que a LDB não tem como dever a formação docente. Entretanto, o texto deste artigo está presente na própria justificativa do projeto de lei. Como dito anteriormente, por mais que tenha sido coerente a sua retirada na época, é necessário frisar que esse artigo fala de instituições, sujeitos e processos essenciais na promoção da educação das relações étnico-raciais. Ou seja, do processo formativo, de produções acadêmicas e afins que conferem os subsídios necessários para criar as condições de implementação. Esses vetos, ilustram o descompasso entre o que se almejava e o que efetivamente foi promulgado.

Sem mais etapas na tramitação e mantendo os vetos indicados pelo MEC, no dia 09 de janeiro de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT) sanciona a lei 10.639/2003, que em seus artigos decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Após a promulgação da lei as ações se voltaram para a elaboração de pareceres, definições e orientações do MEC para dar os contornos do que atualmente se entende como educação das relações étnico-raciais. Um deles é o Parecer CNE/CP 03/2004, que foi publicado no dia 10 de março de 2004. De acordo com esse parecer, a educação infantil

também deve ser contemplada, haja vista que em 2003 a lei foi promulgada considerando apenas as etapas do ensino fundamental e médio. Conforme Romão (2014), Silva (2016) e Negreiros (2017), o documento foi construído após consultas com especialistas sobre o tema, representantes do movimento negro, professores, estudantes e conselhos da esfera estadual e municipal. Apesar de ter sido elaborada para profissionais da educação, gestores de políticas e sociedade civil, Rodrigues (2023) evidência em sua pesquisa que há um descompasso entre o objetivo que se tinha de atingir essas pessoas e o real alcance. E isso é um grande problema, pois apesar de não se pode creditar a esse documento uma solução completa, nele consta definições e orientações importantes que podem auxiliar os profissionais a compreenderem o que de fato significa educação das relações étnico-raciais.

Seguindo a linha de outros estados e municípios como Belém, Aracajú e São Paulo, no contexto catarinense já haviam sido promulgadas leis nos municípios de Itajaí, Florianópolis e Criciúma. Mas foi no dia 23 de janeiro de 2004, por meio da lei complementar 263, que o Sistema Estadual de Ensino passou a ter nas normativas estaduais as questões étnico-raciais. As alterações na Lei 170, que dispõem sobre o sistema Estadual de Ensino, foram propostas pela Professora Jeruse Romão. Sendo que o projeto de Lei complementar apresentado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, é de autoria do ex-deputado estadual Vilson Vieira (PT/SC) (Romão, 2014). O artigo 3º traz a seguinte redação:

a) O ensino de História incluirá conteúdos que versem sobre a cultura e história de matriz Afro-brasileira, observando o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação estadual e nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Santa Catarina, 2004).

No dia 10 de março de 2008, é promulgada a lei 11.645/2008, que altera a LDB para incluir no artigo 26A a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como forma de explicitar a importância de também ser contemplada. Em sua redação oficial, a presente lei decreta:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação das relações étnico-raciais. Na esfera municipal, o plano traz dentre as principais ações: apoio às escolas através de ações colaborativas com Fóruns de Educação; orientação as equipe gestoras e técnicas das secretarias de educação visando a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; promoção de formação ao quadro funcional do sistema educacional de forma sistêmica e regular; produção de materiais que atendam as especificidades locais e regionais visando a aprendizagem sobre o tema; realização de consultas e produção de relatórios sobre as atividades realizadas nas escolas sobre a implementação das diretrizes. Por fim, instituir nas secretarias de educação um grupo específico para tratar de temas de diversidade e educação das relações étnico raciais com dotação orçamentária para atender ao plano. Conforme Negreiros (2017), o plano apresenta recomendações e propostas bem interessantes, porém, mesmo sendo um plano, não aborda parâmetros e prazos de implementação. Ficando sob responsabilidade dos estados e municípios, o comprometimento e atuação frente ao estabelecido no plano.

No ano de 2018, foi publicada a Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana do Estado de Santa Catarina. Com a promulgação das 10.639/2003 e 11.645/2008, o documento traz que a Secretaria do Estado de Educação - SED, passa promover discussões sobre o tema, com o intuito de fomentar práticas pedagógicas em consonância com o que preconizava as políticas nacionais e diretrizes sobre a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, inicialmente, foi reunido um grupo de técnicos da Diretoria de Educação Básica - DIEB e as Gerências Regionais de Educação - GERED, para realizar estudos sobre o tema e estabelecimento de estratégias para efetivação das políticas. Nessa construção, a política indica que o Movimento Negro de Santa Catarina e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, realizam solicitação ao secretário de educação para que seja criado uma estrutura organizativa dentro da SEMEd, que garanta as condições e recursos necessários para realizar cursos e formações, articulações entre instituições e definição e elaboração de políticas públicas. Conforme Romão (2014), notamos que para a elaboração da política citada, também foi necessário ações e estratégias que se articulam tanto com o que preconiza as políticas nacionais, mas também, com a participação de pesquisadores, educadores,

representantes do movimento negro e dentre outros sujeitos. Além disso, o processo de construção da política e os desdobramentos que ocorreram a partir dela, só foram possíveis após aprofundamento sobre o tema, compreensão acerca das responsabilidades e condições efetivas que possibilitem a condução deste trabalho.

Em síntese, a educação das relações étnico-raciais da qual estamos tratando aqui, não se restringe apenas às leis, diretrizes e orientações de forma isolada. É necessário buscar as intersecções, movimentos e aproximações entre as principais políticas vigentes. É fundamental compreender que os marcos legais por si só não garantem a promoção da temática étnico-racial (Rodrigues, 2023). O breve histórico do processo de reivindicações, tramitação e promulgação, evidencia que é necessário não perder de vista a atuação dos sujeitos envolvidos, interesses e disputas que ainda engendram a construção das políticas educacionais (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017). A materialização da educação das relações étnico-raciais, requer que os estados e municípios, garantam as condições necessárias aos trabalhadores que participam de forma direta ou indireta do processo de escolarização. O planejamento, proposição e realização de ações voltadas à promoção da temática em relevo, requer formação, criação de grupos de trabalho, comissões, dotação de recursos financeiros e materiais, trabalho articulado com instâncias estaduais e municipais (Carvalho, 2013; Vanzuita, 2016; Freitas, 2020; Pires, 2020; Souza, 2021; Fonseca, 2021).

Ou seja, é fundamental o entendimento de um fazer que vem se construindo historicamente, com avanços, retrocessos e contradições (Jaccoud, 2009; Negreiros, 2017). Bem como, a defesa e atuação pela implementação de um trabalho em rede. A educação das relações das étnico-raciais, sendo direito de todas as pessoas, não se limita a um conteúdo direcionado à população negra. Tem em seu bojo, a valorização das contribuições que a população negra e indígena, tem historicamente no desenvolvimento histórico e cultural do país (Romão, 2014; Schiessl, 2023). A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, trata-se de proporcionar o contato intencional e sistematizado, com as produções humanas mesma. Da qual, mesmo que óbvio, por muito tempo a população negra e indígena não foi considerada e contemplada.

4 PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 OS FUNDAMENTOS DO PERCURSO

A presente pesquisa-dissertação, caracteriza-se como um estudo qualitativo. A decisão por essa metodologia, se sustenta a partir das orientações propostas por Gatti e André (2011). Em trabalho que analisou a relevância desse tipo de metodologia em pesquisas no Brasil, concluíram que esse método tem possibilitado a “[...] compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” Gatti e André (2011, p. 34). Nesse entendimento, distanciámo-nos de uma perspectiva positivista de pesquisa e busca apreender de forma profunda as questões educacionais.

Sendo uma pesquisa em que o objetivo de investigação se concentra no campo das políticas educacionais, levou-se em questão os apontamentos de Mainardes (2009) em que credita à metodologia Materialista Histórico-dialética, como sendo uma das mais exitosas para análise de políticas educacionais. Por sua vez, Kosik (1976) expõem que quando se trata da compreensão da realidade histórica, a ciência que outrora se debruçava na investigação de fatos isolados, está cada vez mais orientando seus pressupostos teóricos e metodológicos, para compreensão dos processos e das relações de forma dialética. Essa premissa leva em consideração que a realidade é histórica, contraditória e multideterminada. Sendo assim, não é possível que os sujeitos e as informações produzidas ao longo da pesquisa, sejam compreendidos sem que sejam e estejam situados em um tempo histórico e cultural.

4.2 OS PRIMEIROS CONTATOS, ORGANIZAÇÃO E ENCONTROS

Os trabalhos se iniciam, a partir da aprovação do projeto de pesquisa, conforme parecer 7.050.486. Os contatos iniciais com a Secretaria de Educação de Joinville - SEMEd incluíram trocas de e-mail e conversas via telefone. Esses canais foram utilizados para apresentação pessoal, encaminhamento do projeto de pesquisa, bem como sanar dúvidas sobre o objetivo e metodologia escolhida. Após conversas via e-mail e telefone, recebemos a carta de anuência. A partir disso, realizei outro contato à Secretaria de Educação de Joinville para

apresentar via e-mail mais detalhes dos próximos passos, em específico, referente às entrevistas.

A escolha pela realização da entrevista, se sustenta nas orientações de (Ludke; André, 2018). De acordo com as autoras, é um dos principais instrumentos empregados nas ciências sociais e, em especial, nas pesquisas qualitativas em educação. Dentre as exigências, as autoras apresentam que o respeito com o convidado-entrevistado deve pautar todas as etapas da entrevista. Isso inclui desde a decisão conjunta do local mais apropriado, cumprimento dos horários marcados, garantia do sigilo e anonimato. Bem como, garantir que o convidado-entrevistado se sinta seguro e a vontade para expressar suas respostas. Nesse sentido, encontramos na perspectiva reflexiva e dialógica os pressupostos para pensar, organizar e orientar os encontros.

Na perspectiva reflexiva, Szymanski (2011) considera a entrevista como um encontro interpessoal na qual a subjetividade do pesquisador e entrevistado estão incluídas, subsidiam e engendram todo o processo. No que se refere às expectativas de ambos os sujeitos, a autora alerta que o pesquisador, não pode ingenuamente esperar uma narrativa sem escolhas, linear, neutra e com todas as informações desejadas. Do ponto de vista do sujeito entrevistado, o convite e participação podem ser interpretados como uma ameaça, avaliação, imposição etc. Essas expectativas e afetos, produzidos dentro de uma conjuntura social, econômica e cultural, conferem significações que organizam todas as etapas da entrevista. Por conta disso, o pesquisador precisa levar em consideração, a necessidade de propiciar as condições objetivas e se atentar aos aspectos subjetivos para a construção das entrevistas.

Para fins de melhor esclarecimento, Szymanski (2011) concebe e organiza a entrevista em: 1) contato inicial e 2) condução da entrevista. Levando em consideração que “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Ludke; André, 2018, p. 40). Optamos por buscar uma perspectiva dialógica da entrevista. A partir de Goulart (2013), entendemos que é fundamental que durante a fala dos entrevistados, o pesquisador busque estabelecer relações entre os diferentes momentos da entrevista, a fim de aprofundar aspectos importantes para a pesquisa. Assim como também, articular o que está sendo produzido de significações, com os dados já produzidos até o momento da pesquisa.

Retomando Szymanski (2011), ela orienta que apesar das entrevistas reflexivas terem como características, serem flexíveis, mesmo assim é necessário que se estabeleça questões norteadoras. “A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido

(Szymanski, 2011, p. 24). Sobre a formulação das questões, é necessário que sejam elaboradas cautelosamente, bem enlaçadas ao objetivo da pesquisa, questões amplas e cuidar para não induzir respostas. Além disso, é importante que no momento da entrevista, se tenha outras opções formuladas que facilitem a compreensão do participante. Considerando que a presente pesquisa contempla participantes³ com diferentes inserções na rede, abaixo segue quadros com a estrutura correspondente a cada um:

Quadro 02: Assunto e questões referentes à entrevista com a coordenadora de Ed. Infantil:

Assunto	Pergunta desencadeadora
Percurso percorrido na área da educação	Você poderia contar como foi seu caminho até chegar na área da educação?
Educação das relações étnico-raciais	Quais ações e estratégias a secretaria promove com o tema Diversidade/ Relações étnico-raciais? (Ex: formações, eventos e afins)
	De que forma a Secretaria se articula com o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quadro 03: Assunto e questões da entrevista com as professoras e diretora atuantes na ed. infantil

Assunto	Pergunta desencadeadora
Percurso percorrido na área da educação	Você poderia contar como foi seu caminho até chegar na área da educação?
Educação das relações étnico-raciais	Você poderia contar como foi o percurso para o desenvolvimento do projeto voltado à promoção da Igualdade Racial?
Proposições para ações desenvolvidas pela SEMEd	Quais indicações/proposições você faria para as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação – SEMEd?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quadro 04: Assunto e questões da entrevista com um dos diretores executivos da secretaria:

Assunto	Pergunta desencadeadora
----------------	--------------------------------

³ Considerando que as participantes são em maioria mulheres, optamos por nos referir a elas no coletivo.

Percurso percorrido na área da educação	Você poderia contar como foi seu caminho até chegar na área da educação?
Educação das relações étnico-raciais	Considerando o trabalho desenvolvido, quais ações e estratégias contemplam a promoção da educação das relações étnico-raciais? (Ex: formações, oficinas, eventos e afins)
	Como a Secretaria de Educação de Joinville – SEMEd se articula com órgãos ou instituições governamentais e não governamentais para promoção da educação das relações étnico-raciais? (Ex: Universidades, movimentos sociais, conselhos e afins)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Em contato via telefone com a Secretaria de Educação de Joinville - SEMEd, foi explicado que para composição do grupo de participantes, optamos pela técnica metodológica denominada Snowball (Baldin e Munhoz, 2011). Para tanto, a SEMEd deveria indicar apenas o(a) primeiro(a) participante. Pois a primeira, ao final da entrevista, indicaria a próxima. Essa escolha se orientou no intuito de compor um grupo de profissionais que não fosse determinado a priori. Considerando a necessidade de realizar a entrevista em um local adequado, para todas as participantes, foi sugerido como opção uma sala na Univille e que verificassem a disponibilidade de fazer no local de trabalho. Das 07 participantes, apenas 03 foram realizadas no local de trabalho. As demais ocorreram em uma sala previamente reservada na Univille.

A primeira participante foi uma Coordenadora da Educação Infantil que trabalha na SEMEd. Foi realizado contato por WhatsApp (informação obtida com a Secretaria de Educação). Neste contato inicial e com as demais participantes, foi realizado o convite para participarem da pesquisa, mediante concessão de entrevista. Para leitura prévia, foi encaminhado o TCLE e termo de autorização para uso de imagem e/ou voz. Em conversa, foi sugerido como local as dependências da Univille e ou Secretaria de Educação de Joinville – SEMEd.

Uma vez tendo definido o local, o dia e horário marcado, todas as entrevistas iniciaram com a assinatura do TCLE e Termo de autorização para uso de imagem e/ou voz uma e apresentação pessoal minha enquanto pesquisador. Nesse sentido, relatei a vinda para Joinville em 2011, anseios e dúvidas sobre atuação profissional de um recém-chegado na cidade, menção ao curso Técnico em Mecatrônica, passagens por empresas da cidade,

movimento negro, realização da Graduação em Psicologia e produções acadêmicas. E por fim-início, detalhes sobre o objetivo da pesquisa, metodologia escolhida e perspectiva teórica. Ao seu próprio modo e dentro do que considerou pertinente, cada participante também realizou uma apresentação pessoal antes de prosseguirmos.

No total, a presente pesquisa contempla 04 professoras da educação infantil, 01 diretora, 01 coordenadora da Educação Infantil - SEMEd e 01 Diretor executivo – SEMEd. Este último, não havia sido considerado no projeto de pesquisa inicial, mas foi inserido no processo devido às várias indicações das entrevistadas.

4.3 LÓCUS DE PESQUISA

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2022), o município de Joinville conta com 616.317 pessoas. A população branca corresponde à 468.401 (76%), a população preta corresponde a 25.532 pessoas (4,14%) e parda 120.284 (19,52%). Desse total, destacamos então, que a população negra corresponde a 145.816 (23,66%) da população do município. Em relação a população indígena, 463 (0,08%), amarela 1.599 (0,26%). Corroborando com os trabalhos desenvolvidos por Conceição (2022) e Nogueira (2022), as informações estatísticas quando articuladas com a historiografia local em uma perspectiva crítica, demarcam e explicitam a presença e resistência negra no município. Ao falarmos sobre resistência e organização política, é incontornável mencionar as comunidades quilombolas, composta por 317 pessoas (IBGE, 2022). Localizadas no Beco do Caminho Curto e Ribeirão do Cubatão, que ainda enfrentam dificuldades no acesso à direitos e são invisibilizadas no discurso hegemônico. Ainda há que se destacar o Carnaval, como uma territorialidade em que as escolas de samba, em meio perseguições e ausência de recursos apropriados, desenvolvem um trabalho para além da avenida, buscando por meio da produção cultural, valorizar a cultura afro-brasileira. Ainda incluímos, os terreiros de matriz afro-brasileira, que a presença é frequentemente marcada pelo racismo e repressão exercidos pelo Estado (Conceição, 2022; Nogueira, 2022).

Em relação à educação, a rede municipal conta com 79 mil alunos, 6,5 mil servidores da educação e 166 escolas e CEIs. A implantação da educação infantil em Joinville ocorreu no ano de 1974. Ano em que o Programa CERi - Centro de Educação e Recreação Infantil foi instituído. A criação e organização do programa citado, envolveu uma equipe formada por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, médicos nutricionistas e padres (SEMEd, 2025).

As primeiras instituições vinculadas ao Programa CERI - Centro de Educação e Recreação Infantil, foram instaladas em espaços paroquiais e tinham relação direta com a Secretaria de Assistência Social. Essas instituições, tinham como objetivo atender crianças com idades entre 0 à 12 anos. Em relação ao horário, funcionavam em período integral, conforme o horário de trabalho dos pais.

Além dos CERIS, o atendimento das crianças de 4 a 6 anos, ocorria em jardins de infância, pré-escolas, escolas da rede privada e estadual e creches comunitárias, que recebiam subsídios do governo. Sobre os CERIS, temos informações importantes que posteriormente na seção da análise, adentraremos com profundidade. O objetivo dos CERIS, quando implantados, era de atender as necessidades das famílias e o foco era atender as crianças dos trabalhadores da cidade. Sobre a participação das famílias e comunidade, a (Associação de Pais, Professores e Amigos dos CERIS), participava de decisões importantes, que incluíam desde a merenda até a criação de novas unidades (SEMEd, 2025).

O Programa CERI, até o ano de 1999, teve papel relevante no atendimento de crianças. Em cumprimento à LDB 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Secretaria de Educação e Cultura passa a assumir a gestão das unidades. Seguindo a Lei 4379/2001, desde 2001 as instituições passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil e ao longo dos anos, a organização das práticas pedagógicas, são orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (SEMEd, 2025). De acordo com informações obtidas com a Secretaria de Educação Municipal (2025), a rede conta com 77 CEI's. Desses, 57 credenciadas, 6 Filantrópicas, 02 OS's e 01 acordo de cooperação. Além disso, a rede tem 26 escolas que atendem a educação infantil. Em relação ao número de crianças, a rede conta com 25.158. Acerca do número de profissionais, 973 são professores(as); 943 auxiliares; 115 professoras de apoio pedagógico – PAP's; 77 Diretores da educação infantil e 76 auxiliares de direção. Na presente pesquisa-dissertação, orientando-nos em uma abordagem qualitativa, desenvolvemos o trabalho considerando 05 unidades de CEIs, que serão detalhados na seção seguinte.

4.4 DOCUMENTOS DA PESQUISA

Conforme Ludke e André (2018), a análise documental é valiosa para pesquisas de abordagem qualitativa em educação e pode contribuir no levantamento de informações complementares a outros instrumentos. Corroborando com essa afirmativa e apresentando

orientações, Cellard (2012) aponta que independentemente do tipo de documento, é imprescindível que o pesquisador mergulhe na conjuntura política, econômica, social e cultural na qual o texto analisado foi produzido. Sobre a construção de categorias e análises, “a maioria dos metodologistas concorda em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável” (Cellard, 2012, p. 304) Nos colocando nessas condições, há possibilidade de apreender as particularidades, que subsidiam as concepções das pessoas, grupos sociais e interesses que se fazem presentes nos textos. Esse tipo de investida evita análises que retiram os autores e o texto, do contexto em que foram produzidos. Na presente pesquisa, os documentos a serem analisados são os seguintes:

Quadro 05: Relação de documentos que serão analisados.

Documentos	Ano	Fontes
Diretriz municipal para educação infantil	2019	<i>Site da Prefeitura Municipal da Rede</i>
Projetos político-pedagógicos dos cinco CEI's	Versão mais recente	CEI's
Programa de formação continuada	2024	<i>Site da Prefeitura Municipal da Rede</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

5 ENTRE NORMATIVAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

É finalidade desta seção, apresentar a discussão acerca da educação das relações étnico-raciais, considerando os Projetos Político-Pedagógicos – PPP, dos (05) cinco CEIs que compõem a presente pesquisa-dissertação. Antes disso, é necessário registrar os contornos estabelecidos na análise desses documentos. Apesar de considerarmos a importância dos PPPs na organização dos trabalhos em educação e, especificamente, nos centros de educação infantil, é preciso informar que a análise dos projetos, teve a finalidade de produzir informações complementares às entrevistas realizadas com as participantes. Portanto, nos concentramos na busca pelas principais normativas e práticas que versam sobre a ERER.

Além disso, também buscamos compreender de que maneira a EREER é significada e proposta pelas unidades.

De acordo com Veiga (2013, p. 13) “o projeto busca um rumo, uma direção”. A autora explica que, em se tratando de uma produção fundamentalmente coletiva, é no projeto político pedagógico que os(as) profissionais das unidades, planejam e organizam o que pretendem realizar nas instituições educativas. Alertando sobre a importância do documento, a autora pontua que o PPP não pode ser entendido como uma produção para simplesmente atender legislações e orientações burocráticas. E nesse sentido, discute que é necessário, um constante processo de reflexão e construção que possibilite que o documento objetive as particularidades da comunidade escolar (Veiga, 2013).

Considerando a dimensão política, essa se refere a necessidade de que os projetos estejam articulados e compromissados com os interesses e demandas sociais. Sobre a dimensão pedagógica, reside a possibilidade de desenvolver um projeto, que encaminhe ações para a formação crítica da comunidade escolar (Veiga, 2013). Sobre o processo de construção, a autora afirma “o projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias” (Veiga, 2013, p. 14). A partir da autora, entendemos que os PPPs das unidades, precisam ser lidos enquanto documentos em constante processo de construção. Bem como, não podemos ter uma leitura idealizada, que desconsidere as relações de trabalho individualizadas e fragmentadas que dificultam a construção desses documentos. Dito isso, demarcamos a importância deles, mas não esquecemos das contradições.

Após buscas e leituras, percebemos que as principais normativas presentes nos documentos são as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, seguido de outras. Considerando os respectivos anos de publicação e o amplo debate, entendemos que são essas as mais conhecidas quando nos referimos à educação das relações étnico-raciais. Além das citadas, ainda aparece à Resolução CNE/CP nº 02/2012, que trata sobre a educação ambiental que, dentro das suas dimensões, inclui o tema. A existência de outras políticas como no caso dessa, pode auxiliar no desenvolvimento de práticas que considerem, por exemplo, a dimensão ambiental do racismo estrutural (Almeida, 2018).

Junto com Cavalleiro (2022), reconhecemos que os documentos apresentarem normativas é importante e indica, em um primeiro momento, que as instituições estão de acordo com o cumprimento legal. Entretanto, esta compreensão de implementação ou

promoção da EREER é limitada e problemática. Limitada, porque entre o texto e as práticas pedagógicas, temos que considerar condições objetivas e subjetivas que organizam e orientam o trabalho das profissionais. Problemática, pois não há como garantirmos que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, entendam as políticas de tal maneira que supere a cobrança legal. Em síntese, podemos inferir que a menção às leis, pode estar relacionada à obrigatoriedade, sem a devida compreensão e condições materiais de promover a EREER no trabalho junto às crianças. Nesse sentido, discutiremos excertos dos PPP's dos CEI's.

Nesses documentos analisados, temos elementos importantes para serem discutidos. Um deles traz em seu texto que “Acreditamos que na Educação Infantil essa prática deve ocorrer de forma lúdica através de projetos ou experiências que envolvam a literatura, a brincadeira, histórias, artes, etc.” (excerto PPP). Diferentemente da menção às políticas, nesse já temos indicações de que as práticas sejam desenvolvidas por meio da literatura, brincadeiras e histórias. Nesse sentido, além de trazer as normativas, propõem caminhos para que os profissionais desenvolvam práticas junto às crianças. Elementos esses, que podem ajudar a vislumbrar possibilidades que somente o texto das principais normativas pode não proporcionar.

Em outro documento, há um aspecto muito importante quando pensamos na promoção da EREER, que é a consideração da cultura local “levando em consideração as características da região, da escola e da comunidade” (excerto PPP). Essa dimensão sobre as particularidades da região, se aproxima do que outro documento traz “experiências anualmente planejadas com o tema são realizadas com as crianças valorizando também a cultura racial da cidade de Joinville, das famílias das crianças sendo que a clientela do CEI apresenta muitas crianças vindas de outros estados e países” (excerto PPP). Dialogando com Gomes (2022c), entendemos que a implementação de políticas educacionais, não ocorre de maneira efetiva se está apartada da realidade sociocultural. Considerando Conceição (2022) e Nogueira (2022), vale ressaltar a presença negra na cidade e a participação na organização política e produção cultural, tensionando o discurso hegemônico. Nesse sentido, entendemos que considerar as características da região, requer o desenvolvimento de práticas que estejam atreladas à essa perspectiva crítica.

O documento de outro CEI traz seguinte “então concluímos que não podemos esperar surgir alguma situação-problema que constranja ou fira alguma de nossas crianças, funcionários ou famílias para que um projeto neste sentido seja realizado” (excerto PPP). Algo que aparece nesse e não em outros é a consideração dos funcionários e famílias. Nesse

sentido, entendemos que o documento contempla outros sujeitos e não só as crianças. Isso é muito importante pois de fato não só as crianças tem direito a ERER. O trabalho deve envolver toda a comunidade. Em diálogo com Cavalleiro (2022), destacamos que a promoção da ERER não pode se restringir às práticas frente a posturas preconceituosas, discriminatórias e racistas. Entender que a História e Cultura Africana e Afrobrasileira está imbricada nos modos de vida cotidiano, é fundamental para que os trabalhos sejam pensados em continuidade ao longo de todo o ano letivo.

Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o documento trazer que abordar o tema, é um desafio encarado por toda a equipe. “Abordar temas com tamanha diversidade cultural e social como a cultura e história indígena e negra é um desafio encarado por toda a equipe da unidade. Busca-se por meio da abordagem destes temas conscientizar e educar alunos e seus familiares, bem como a comunidade em que o CEI está inserido” (excerto PPP). Isso é importante, pois evidencia as contradições que se fazem presentes mesmo após a objetivação de objetivos e metas coletivas. Em síntese, os excertos, com a finalidade de auxiliar-nos na produção de informações e análises posteriores das entrevistas, nos exigem analisar como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelas participantes, considerando as particularidades do município e as relações com as famílias, crianças e demais profissionais que atuam nas unidades. Antes de finalizarmos esta seção, ainda temos excertos que trazem ações.

Na leitura e problematização desses excertos, temos elementos que tratam sobre busca por investimento e reflexões críticas sobre a forma de abordar o tema. “Procuramos investir em livros e materiais didáticos para que os professores tenham recursos acessíveis e contextualizados, para que os alunos possam ter acesso a informações relevantes e de qualidade que abordem de forma clara essa temática” (excerto PPP). Nesse, podemos problematizar as contradições na disponibilidade de materiais nas unidades. Bem como, destacar as unidades terão dificuldade em realizarem ações contínuas, sem materiais e informações relevantes que abordem a ERER em uma perspectiva crítica,

Um dos PPPs possuem diferentes estruturas e em um deles, temos a proposta de um projeto. “É pensando nisso que resolvemos através deste projeto, construir com as crianças de uma maneira leve, descontraída repleta de curiosidades e surpresas, uma concepção da cultura africana, desconstruindo estereótipos e valorizando a história de um povo tão importante que é parte integrante de nossa própria cultura” (excerto PPP). Em diálogo com Cavalleiro (2022) e Gomes (2022c), precisamos destacar que esse entendimento de que as práticas devem

contextualizar as produções culturais, é imprescindível, para que as crianças e demais profissionais envolvidos, trabalhem considerando a EREER em uma perspectiva história e dialética. E acerca disso, temos outro que traz “[...] abordar o tema, sem contextualizá-lo e justificá-lo do ponto de vista, histórico, cultural e social, trará prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem” (excerto PPP). Ou seja, não se pode desenvolver um trabalho pautado em um continente ou tempo histórico distante. Mas sim, imbricados nos modos de vida das pessoas. Os PPPs, ainda nos indicam a necessidade de buscarmos apreender o movimento de construção dos projetos desenvolvidos e analisar de que forma são estabelecidas as relações entre os sujeitos da comunidade escolar, atentando-nos nas disputas e conflitos raciais. Bem como, analisarmos como está a questão dos recursos materiais das unidades e formação continuada ofertada pela rede.

6 ANÁLISE POR MEIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Aguiar e Ozella (2006) ao discorrerem sobre os núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos, advertem que antes de tudo, é necessário apresentar as bases ao qual o instrumento foi concebido. Nesse sentido, demarcam que os aspectos centrais do método materialista histórico-dialético incluem “a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência - essência, parte - todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224). Junto com Aguiar, Aranha e Soares (2021) entendemos que a apreensão das significações, parte desde o início, do entendimento que o empírico é apenas o ponto de partida. Sendo assim, é necessário superar as descrições da aparência do fenômeno e buscar o seu movimento dentro do processo histórico.

Ainda sobre os aspectos essenciais do método, Aguiar e Ozella (2006) pontuam que é imprescindível situar a concepção de homem como sujeito singular, histórico e síntese de múltiplas determinações. E nessa visão de sujeito e de mundo “esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões-, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224). Ademais, retomam Vigotski (2001), reiterando a necessidade de compreensão das categorias pensamento e linguagem, noções de significado e sentido, necessidade e motivo.

Aguiar e Ozella (2006), nos orientam a buscar compreender e analisar, o processo ao qual o pensamento se realiza na palavra. Que por sua vez, traz consigo significações que precisam ser apreendidas, para que se possa entender o pensamento em movimento. “O termo “significação” é utilizado no intuito de expressar articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduos e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 03). O pensamento, sendo sempre emocionado, carrega motivos, necessidades e interesses. Passando por elaborações enquanto se realiza na palavra, de forma alguma poderia ser analisado sem que se compreenda as categorias de significado e sentido como um par dialético.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o trabalho de seleção e definição dos pré-indicadores, requer a escuta das gravações e realização de leituras frequentes das transcrições, para que possamos nos familiarizar e nos apropriarmos do material. “[...] entendemos que os pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado.” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 16). Nesse processo, considerando o objetivo da pesquisa e a articulação teórica com as categorias historicidade, totalidade, contradição e práxis que orientam a presente pesquisa, foram realizados procedimentos que cabem ser detalhados.

Na medida em que as entrevistas aconteciam, os arquivos de áudio eram colocados em pastas no google drive, divididos em uma pasta principal e outra de backup dos arquivos. Com indicação do professor responsável pelo Laboratório de História Oral, as entrevistas foram encaminhadas para a responsável técnica do laboratório, a qual por sua vez, utilizou o software Transkriptor. Após o recebimento de cada arquivo, foi realizada uma conferência e correções gramaticais no arquivo recebido em que posteriormente foram selecionados os pré-indicadores.⁴

Nesses arquivos, e utilizando o próprio recurso de comentários do google docs., foram realizados os registros e destaques dos pré-indicadores os quais foram “caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (Aguiar; Ozella, 2006, p.230). Contrariando as expectativas pessoais e lógicas positivistas de pesquisa, essas leituras e escutas, demandaram

⁴ Para além das correções, este procedimento se orientou na realização de uma escuta sensível, cuidadosa e atenta aos dizeres das participantes.

retomadas e pausas frequentes para apreender os dizeres, os não dizeres, os timbres, as significações. Esses processos de escuta e leituras, resultaram em um grande número de pré-indicadores. Diante disso, conforme Aguiar, Aranha e Soares, 2021, ao longo do processo de seleção, foram considerados os mais importantes para compreender o objetivo da pesquisa.

Após a releitura de todas as transcrições, já era possível estabelecer algumas relações entre os pré-indicadores selecionados. Mas conforme Aguiar e Ozella (2006), uma segunda leitura dos materiais possibilitou a realização de um processo de “[...] aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Nesse processo, o diálogo com a Orientadora e outras pesquisadoras foi crucial para que pudessemos pensar juntos na melhor seleção dos pré-indicadores e indicadores.

O procedimento seguinte, foi a composição dos núcleos de significação. Para tanto, foi considerado como critério “a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). A seleção cuidadosa dos pré-indicadores e indicadores, possibilitou mais clareza na composição dos núcleos. Mas, novamente foi necessário reler as transcrições e objetivo da pesquisa para compô-los. Foi o processo que mais demandou escolhas de palavras e significações que expressem e explicitem o processo e movimento dos sujeitos (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Abaixo, consta o quadro correspondente aos indicadores e núcleos de significação.

Quadro 06: Relação de indicadores e núcleos de significação.

Indicador	Núcleo de significação
[01] A escolha pela educação considerando: relações familiares, professores, desigualdades sociais e financeira	Núcleo 01: Trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais como alicerce da constituição de uma leitura crítica para a EREER: <i>"parece que tu começa tirar vendas né, de coisas que antes você não via e você passa a perceber"</i>
[02] Ausência da temática étnico-racial no magistério, graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	
[03] O trabalho como possibilidade de desenvolvimento profissional	
[04] Constituição de uma leitura crítica para a temática étnico-racial a partir de vivências com familiares, amigos, eventos culturais e movimentos sociais	
Indicador	Núcleo de significação
[15] Necessidade de formação continuada sobre EREER considerando o pertencimento étnico-racial	Núcleo 02: A construção e defesa de um trabalho coletivo considerando o pertencimento étnico-racial: <i>"encontrei</i>
[10] Estabelecimento de parcerias entre profissionais negras e brancas para a temática étnico-racial	

[08] Relação conflituosa com as famílias sobre o trabalho com a EREER e o diálogo como caminho de construção de significações sobre a temática	<i>parcerias com pessoas brancas que esse era meu grande desejo, de que não fossem só pessoas pretas"</i>
[14] Racismo como mediador das relações dentro e fora da escola	
[09] Relações de trabalho fragmentadas e individualizadas como fonte de adoecimento	
Indicador	Núcleo de significação
[05] Concepções de criança orientada pelo respeito, potencial e emancipação	Núcleo 03: Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais: <i>"a gente tira muitas vezes do nosso bolso esses materiais que a gente precisa"</i>
[06] Concepção de educação para todos e que transforma	
[07] Interesse das crianças orientando o processo de aprendizagem	
[11] Práticas pedagógicas contemplando a temática étnico-racial	
[13] Recursos indisponíveis nos CEI's para a EREER gerando a necessidade de aquisição pelos professores e campanha com os pais	
[17] A presença de crianças imigrantes nos CEI's impactando no cotidiano da escola	
Indicador	Núcleo de significação
[12] Ações e estratégias da secretaria de educação da rede municipal para a EREER (ebook, oficinas, seminário, aquisição de materiais e parcerias)	Núcleo 04: Proposições de profissionais da educação ao trabalho para a EREER: <i>"vamos pensar no processo (...) [não]tem ninguém pensando no processo hoje"</i>
[16] Proposições de como, onde e com quem a EREER pode ser discutida de forma intencional	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A partir da seção seguinte, serão discutidos os quatro núcleos de significação. Ao longo da construção da presente pesquisa-dissertação, a construção das análises dos núcleos não seguiu uma ordem sequencial, cristalizada e lógica. Considerando o processo de qualificação, iniciamos primeiramente com a discussão do núcleo 01 e núcleo 03. Ao retomarmos os trabalhos pós qualificação, percebemos que para finalizar o núcleo 03, precisaríamos discutir o núcleo 02. Para a discussão do núcleo 04, foram necessárias retomadas aos núcleos anteriores. Um trabalho árduo, exaustivo, mas importante e necessário. Sendo que nesses momentos, foi possível aprofundar aspectos que entendíamos como já finalizados. Sem mais delongas, essa nota introdutória, tem a finalidade de informar que a produção do conhecimento não seguiu uma ordem linear. Ao passo que os núcleos foram tomando corpo e profundidade, entendemos que a organização abaixo pode possibilitar aos leitores, apreender coerentemente a totalidade das significações produzidas.

6.1 TRAJETÓRIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS COMO ALICERCE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA LEITURA CRÍTICA PARA A ERER: *“PARECE QUE TU COMEÇAS A TIRAR VENDAS NÉ, DE COISAS QUE ANTES VOCÊ NÃO VIA E VOCÊ PASSA A PERCEBER”*.

Este núcleo de significação reúne falas que fazem referência a trajetória pessoal, acadêmica e profissional das participantes. Abaixo segue os indicadores que compõem o núcleo:

INDICADORES:

- A escolha pela educação considerando: relações familiares, professores, desigualdades sociais e financeira.
- Ausência da temática étnico-racial no magistério, graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu.
- O trabalho como possibilidade de desenvolvimento profissional.
- Constituição de uma leitura crítica para a temática étnico-racial a partir de vivências com familiares, amigos, eventos culturais e movimentos sociais.

As contribuições de Vigotski (2018) sobre o meio como fonte e condição de desenvolvimento, lançam luz sobre a história das participantes e nos permitem perceber os momentos e processos fundamentais sobre suas respectivas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. A apreensão dos elementos constitutivos de uma leitura crítica para a educação das relações étnico-raciais, se sustenta e orienta-se pelo entendimento de que o "o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)" (Aguiar; Ozella, 2006, p.225). Nesse sentido, as participantes são entendidas como inseridas em um tempo histórico-cultural, dentro de condições específicas, as quais mediam a relação dos sujeitos com o mundo e o curso de desenvolvimento.

Em diálogo com Freire (2020) e almejando a aproximação genuína de profissionais da e na educação, concordamos que isso "implica a negação do homem abstrato, isolado, solto desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens" (Freire, 2020, p. 98)". Ao nos encharcarmos dessas defesas e pressupostos, temos

o desafio e intencionalidade de apreender e discutir as significações produzidas com as participantes. Em um movimento que, distanciando-se de qualquer misticidade, tem base no materialismo histórico-dialético (Kosik, 1976).

Partiremos então apresentando e discutindo as significações. **Renata** se identifica com o gênero feminino e, em relação ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara como branca. Quando a entrevista foi realizada, Renata tinha 48 anos de idade. E destes, 31 anos são dedicados à educação. São tantos anos dedicados ao trabalho para a educação, que recorreu à calculadora para verificar e confirmar se a resposta estava certa. Apesar de atualmente exercer a função de coordenadora de educação infantil na secretaria de educação do município, ela nos conta que sempre se identifica como professora de educação infantil.

Já **Bruna**, quando perguntada sobre qual gênero se identifica, já informou na mesma resposta que se identifica como mulher, negra e atuante na área da educação. Bruna de início, já nos faz pensar o quanto as categorias de gênero, raça e trabalho estão imbricadas e que posteriormente aparecem em sua prática pedagógica. No dia em que realizamos a entrevista, informou que tinha 30 anos. Diferentemente das outras participantes, Bruna conta que seu vínculo profissional com a rede municipal de educação é por meio de contrato. Na rede pública, trabalha há 02 anos. Antes disso, atuou na rede privada de ensino.

Ao narrarem sobre o caminho até chegar à docência, ambas escolhem trazer as brincadeiras na infância e a relação com familiares, como início das primeiras aproximações com a área. Renata diz: “- *Bom, desde pequena assim, eu sempre gostei demais, brincava muito quando era criança de escola*” (pré-indicador). Ela fala que até tentou fazer vestibular para outra área na qual também trabalhou, mas não se sentiu motivada em continuar: “- *Então fui, me arrisquei, tentei fazer vestibular de Direito. Trabalhei com meu padrinho também. E acaba que não me senti motivada em continuar. Aí decidi fazer a faculdade de Pedagogia e voltar para a área da educação*” (pré-indicador). Já Bruna destaca a profissão de professora presente desde as brincadeiras: “*nas minhas brincadeiras, quando eu era criança eu sempre brincava muito de professora com o meu primo*” (pré-indicador). E que um professor a incentivou na escolha “*lembro de um professor de química, passando pelo corredor, a gente teve um breve diálogo, né? (...) Então, depois daquele diálogo, eu me inscrevi, fiz o curso de pedagogia*” (pré-indicador).

Dialogando com Vigotski (2018), depreendemos que por meio do brincar de escola, as participantes realizavam os primeiros ensaios do que socialmente significa escola e ser professora. Apesar de ainda não terem o ônus e bônus decorrentes das relações formais de

trabalho, por meio da brincadeira e do jogo de papéis, elas podiam vivenciar nas relações com o meio, as formas de conduta e operações observadas nos adultos. De acordo com Arroyo (2000), a constituição da identidade docente ocorre de maneira singular para cada sujeito, dadas as condições e possibilidades. Mas desde a entrada na educação, por meio da educação infantil, pode-se ter no(a) professor(a) a primeira representação de profissão e possibilidade de intervenção social. O contato com outras profissões também ocorre durante a infância e adolescência, mas de certa forma, não tão próxima e regular como acontece com professores(as). Ou seja, o brincar de escola e a menção de diálogos com professores, não foi meramente espontâneo ou um simples detalhe na história delas. Indicativo disso é elas escolherem trazer, essa parte da sua história ao narrarem o caminho até à docência.

A **Katia**, se identifica como mulher, negra e heterossexual. No dia em que a entrevista foi realizada, disse que tinha 43 anos e informou que o aniversário seria no mês seguinte. Trabalha há 17 anos na rede municipal de Joinville. Ela relata que apesar de vir de uma família de professores, nunca havia pensado em ser professora, mas diz que “[...] *minha família sempre lutando muito e minha mãe tinha muito essa consciência de que a gente precisava estudar*” (pré-indicador). O estudo aparecia como uma necessidade financeira: “*Pro meu pai, achava que: -‘Ah! Terminou o segundo grau, vamos trabalhar, vamos somar’.*” (pré-indicador). Katia nos conta que, como não se tinha as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, a pedagogia era a opção mais próxima do que as condições sociais e financeiras lhe permitiam.

A gente não tinha essas políticas públicas, enfim, de acesso. E aí a pedagogia era o mais próximo daquilo que a gente poderia fazer. E a minha mãe: ‘- Faça alguma coisa pra te ter um trabalho. Daí tu começa a ganhar, aí depois tu podes fazer o que tu tens vontade no teu coração’.” (pré-indicador).

A fala de **Kátia** nos remete à **Maria**. Ela se identifica com o gênero feminino e se autodeclara como preta. No dia da entrevista, informou ter 49 anos. Desses, 31 anos são atuando como efetiva na rede municipal de educação. Atualmente, é responsável pela biblioteca do CEI em que trabalha. Informou que se trata de um cargo pedagógico. Ao narrar sobre o caminho até chegar na docência, **Maria** fala que a educação era um sonho dela e também de sua mãe “*Era um desejo de pequena. E fiz o magistério, depois a faculdade, né? A faculdade já foi mais pesadinho, porque o que eu recebia era tudo pra pagar a universidade, né? A faculdade!*” (pré-indicador).

Em uma entrevista em que o pesquisador e a entrevistada são duas pessoas negras, a expressão “*a gente*” (pré-indicador), juntamente com olhares e gestos no momento da

entrevista, nos fez pensar em um aspecto mais amplo sobre o acesso e permanência da população negra no ensino superior. Bem como também, durante a leitura das transcrições, não passou despercebido o que a outra entrevistada mencionou “*era toda pra pagar a universidade, né? A faculdade*” (pré-indicador). Considerando as significações, buscamos compreendê-las como inseridas dentro de uma totalidade. Nesse sentido, é necessário apreendermos mais sobre o contexto da década em que as participantes entraram no ensino superior.

De acordo com Picanço (2016), a partir dos anos 1990 o Brasil começava a apresentar mudanças significativas em relação à diminuição das desigualdades e ampliação de vagas no mercado de trabalho formal. Quando se trata do ensino superior, a autora aponta que nesse período “identifica-se crescimento dos jovens que concluíram ensino médio, um crescimento proporcionalmente maior dos grupos sociais em desvantagens, em especial negros e pobres” (Picanço, 2016, p.109). Mas, quando se trata de políticas educacionais que estimulam e favorecem a entrada de grupos em desvantagem social e econômica, a autora destaca que o FIES só foi criado em 1999, no governo do Fernando Henrique Cardoso – (PSDB) e que o PROUNI somente em 2004 sobre a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva – (PT).

A atenção e ações dos governos para a reserva de vagas para os grupos considerando os recortes de cor, etnia ou renda, estão situados no período de preparação da Conferência de Durban ⁵ e nos respectivos acordos firmados para diminuição de desigualdades e promoção da igualdade racial. De acordo com Gatti e Barretto (2009), em trabalho que discute a formação de professores no Brasil, elas já indicavam que em 2005, os estudantes provenientes de baixa renda em instituições de ensino privada, vinham sendo beneficiados com algum tipo de bolsa dos programas citados. Essas informações, nos auxiliam a compreender que o acesso ao ensino superior antes desses programas, dificultava e limitava, as opções de escolha e possibilidade das classes populares.

A **Rosa** se identifica com o gênero feminino e em relação ao pertencimento étnico-racial se identifica como preta. Com 50 anos de idade, 17 anos são trabalhando na Rede Municipal de Educação do município. Atualmente exerce a função de professora. Assim como **Katia**, mesmo sendo integrante de uma família em que há outras professoras, ela diz que o objetivo inicial não era ser professora. “[...] *Eu tinha escolhido não ir pra essa área.*

⁵ A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>

Mas eu me apaixonei pela área da educação quando eu comecei a digitar os trabalhos da faculdade das minhas irmãs” (pré-indicador). O contato inicial e paixão pela área se deu ao digitar os trabalhos de filosofia e sociologia. Ao não buscarmos por elementos isolados, mas nos ater aos processos fundamentais, depreendemos que realizar atividades de digitação nessas áreas, pode ter contribuído para que ela ressignificar a significação que tinha sobre a profissão. Essas atividades, podem ter contribuído no desenvolvimento do que Freire (2017) chama de inquietação indagadora da realidade. Pois em linhas gerais, filosofia e sociologia podem contribuir no desenvolvimento de uma leitura crítica e indagativo para as demandas sociais.

Simone no dia da entrevista informou que tinha 51 anos e se identifica com o gênero feminino. Sobre o caminho até chegar na docência *“Meu caminho foi assim... Acho que foi muito rápido. Porque a minha irmã, ela... começou a estudar, fazer magistério e começou a levar para dentro de casa esse encantamento do magistério”* (pré-indicador). Atualmente ela exerce a função de diretora de um CEI. Em relação ao pertencimento étnico-racial, diferentemente das demais participantes, antes de responder objetivamente, Simone retoma passagens da infância para compartilhar acerca de seu reconhecimento e pertencimento étnico-racial. Ela nos conta que ao longo da infância, ouvia falar de nomenclaturas como pardo, cor negra, morena e mulata. Narra que quando era criança, ficava imaginando que era branca, mas que com o passar do tempo, hoje se autodeclara como negra.

*“Como me autodeclaro? então eu assim óh é... eu vou falar um pouquinho desse preceito ali. Eu me autodeclaro, sempre ouvi falar de infância a cor negra ou a morena ou a mulata ou cor pardos. E eu ficava imaginando quando era pequena que eu era branca, né? Que eu era branca. **Mas com o passar do tempo e com o amadurecimento, eu me declaro hoje que eu sou negra**”* (pré-indicador).

Nesse sentido, entendemos a autodeclaração, enquanto um processo permeado por ressignificações acerca do pertencimento étnico-racial. Em diálogo com Gomes (2022d), a autora traz que na década de 1990, com a inserção das categorias de cor do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) o debate racial se amplia socialmente e passa a se discutir a questão racial de forma crítica e demarcando um posicionamento político da população negra. Ainda é importante frisarmos, que a população negra no Brasil, considera-se as pessoas pretas e pardas. O amplo debate no campo acadêmico, órgãos governamentais e no campo do direito, passam a considerar o recorte de cor/raça como categorias fundamentais para analisar as desigualdades no Brasil. A partir dos anos 2000, “a presença do corpo negro em espaços acadêmicos, formação de núcleos e associações de pesquisadores negros, presença de negros

no governo federal, nos ministérios e secretarias especializadas acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro” (Gomes, 2017d, p.75). Essas reverberações na dinâmica racial na sociedade, juntamente com as relações e reflexões realizadas com as pessoas negras com quem trabalha, podem ter contribuído para que **Simone** ressignificasse seu pertencimento étnico-racial, em um processo que inclui também um novo olhar para a própria infância.

Por fim, **João** se identifica com o gênero masculino e como branco. No dia em que realizamos a entrevista, informou ter 38 anos. E que há 15 anos atua na rede como servidor concursado. Ele traz que é oriundo de uma região periférica de Joinville e que o encontro com o campo educacional se deu a partir e na relação com dois professores. Relata que certo dia ele e uma colega de turma ouviram de um professor que “de que não precisava ter muito esforço, se a turma tinha dificuldades, se tinha defasagem, se tinha... Enfim. Porque dali sairiam os jardineiros, sairiam os operários” (pré-indicador). Mas não foi só esse olhar que marcou sua trajetória. “Uma professora de matemática, percebeu que eu gostava de matemática e ela me colocava para ajudar os outros estudantes, e eu percebi que eu podia fazer algo a mais” (pré-indicador). A partir dessas significações, percebemos contradições marcadas pelo descrédito e incentivo. **João** relata que passou a participar de atividades de contraturno para ajudar os colegas e que desde lá já sabia que gostaria de ser professor de matemática. “Mais que isso, eu acho que a minha constituição como docente, meu desenvolvimento profissional começou lá” (pré-indicador). Depreendemos que o incentivo e principalmente a inserção em atividades de contraturno, foram entendidas não somente como uma possibilidade para si, mas também, para ensinar outros estudantes pobres. Temos ainda que destacar, que esse movimento considera também os interesses do participante como forma de vislumbrar objetivações que superassem a contradição. Que no caso do participante, foi considerando a docência na disciplina de matemática.

As participantes construíram diferentes percursos em seus caminhos pela educação. Se aproximam em algumas passagens de suas histórias, mas em outros expressam as condições e particularidades específicas que contribuíram para suas escolhas para atuar na educação. No que se refere especialmente sobre a ERER, as participantes relatam não terem contato com a temática. Em diálogo com Vanzuita (2013) e Freitas (2016), compreendemos e concordamos com as autoras que no cotidiano da educação infantil, podem ser percebidas posturas preconceituosas e violações de direitos de crianças e adolescentes. Ainda de acordo com as autoras, entendemos que os profissionais da educação precisam ser responsabilizados e não

culpabilizados. Isso deve levar em consideração, que a maioria das professoras que atuam na educação infantil não teve contato com as discussões e reflexões sobre o tema na formação inicial e pós-graduações *stricto sensu e lato sensu*.

Na presente pesquisa, durante as entrevistas, as participantes demarcaram, ao trazer que a temática étnico-racial infelizmente não esteve presente na formação inicial. Uma delas traz que em relação à temática étnico-racial “*sendo muito transparente, em termos de formação, quase zero. Na formação eu ouvi pouco sobre isso. Se discutiu muito pouco sobre isso*” (pré-indicador). Uma delas acrescenta que no “*magistério eu nunca ouvi falar. Não tinha um assunto, não era debatido*” (pré-indicador). Por mais que se possa estabelecer uma problematização, de que mesmo que a temática étnico racial não seja discutida, os profissionais podem desenvolver um trabalho voltado para a temática étnico racial a partir de outros referenciais críticos que porventura tenham tido contato na formação inicial, não podemos perder de vista o que outra professora traz “*a gente teve uma disciplina que foi temas transversais, mas em nenhum momento dentro da minha formação acadêmica eu tive esse tema [das relações étnico-raciais]*” (pré-indicador). Quando abordado como um tema a parte, sem que se estabeleça uma articulação com referenciais da educação, isso também pode ser um problema e dificultar ainda mais que esse profissional em formação identifique formas de trabalhar a ERER.

Dialogando sobre as pós-graduações *lato sensu*, outra professora nos provoca a pensar que o direcionamento específico para determinadas áreas da educação, no sentido tecnicista, a temática étnico racial ainda fica a parte de processos que envolvam a gestão da educação. “*(...) Isso nunca foi abordado. Na minha época também de especialização também não, o foco era mais gestão, a parte mais da supervisão, orientação e administração, mas nunca foi abordado esse tema*” (pré-indicador). Independente da área ao qual esse profissional está inserido ou almeja trabalhar após a realização de uma pós-graduação *lato sensu*, entendemos que os processos de gestão, supervisão, orientação e administração que organizam a educação, precisam ter incluídos também a temática étnico-racial. Outro professor nos traz que “*no mestrado, a gente também, não sei como está atualmente, mas a gente também não fez essa, não trouxe essa discussão. Inclusive, em nenhuma das disciplinas que eu fiz, esse debate, ele veio à tona*” (pré-indicador). Nesse sentido, cabe destacar a necessidade de considerar outros teóricos como Freire (2017, 2020), que apesar de não tratar especificamente sobre a questão racial, pode contribuir nos primeiros passos rumo ao aprofundamento sobre a ERER.

Diante das ausências e contradições sobre a EREER na formação em pedagogia e pós-graduações *stricto sensu* e *lato sensu*, a seguir discutiremos a formação continuada em serviço. Meira (2019) complementa que ressignificar os conhecimentos construídos ao longo da formação, requer um processo de formação continuada que propicie a construção de uma leitura crítica, para as implicações e desdobramentos das teorias raciais (Almeida, 2018) nos currículos da educação básica. Sendo assim, a autora destaca que as formações pontuais não dão conta de desconstruir as representações estereotipadas e eurocêntricas que historicamente atravessam os entendimentos sobre as infâncias(s), sobretudo negras, vinculada à criminalidade (Gomes, 2022c). Ao recorrermos à Rego (2019), corroborando com a necessidade de oportunizar reflexões, discussões e estudos aprofundados sobre o tema, em sua pesquisa ela identifica junto com profissionais de apoio técnico de professores, que o receio, dúvidas e insegurança sobre a temática, dificulta a proposição e realização de trabalhos nesse sentido.

Carvalho (2013), aponta e indica que a formação continuada ofertada pelas secretarias, pode contribuir para que as(os) professoras(es) e demais profissionais que atuam nas unidades, tenham momentos de reflexão e discussão sobre as relações raciais que engendram a sociedade. Uma das professoras, falando sobre a participação em uma formação continuada nos traz que *“eu lembro, assim, que mais de positivo foi essa. E daí, isso, sim, foi uma formação... continuada assim, sabe? Mais encontros, assim”* (pré-indicador). A partir dessa fala, não tem como deixar de reiterar que é necessário defender e promover ações e estratégias que possibilitem, que os pressupostos dos quais tratam as políticas voltadas a EREER, cheguem até os profissionais que atuam nas instituições de educação. Essa professora compartilhou ainda, que essa formação contou com a participação de duas pesquisadoras e que a condução propiciou uma relação de *“[...] de troca mesmo, muito bacana, as pessoas que estavam também falando, participando, poucas mais ativas”* (pré-indicador). Com essas falas, cabe destacar que diferentemente de propostas formativas aligeiradas, a professora considerou essa formação mais positiva, pois contou com a participação de pesquisadoras com adensamento teórico sobre o tema e puderam dialogar com outras profissionais.

Conforme García (2019), as expectativas e demandas em relação ao trabalho docente tem como determinante o neoliberalismo. E nesse sentido, as formações são aligeiradas, os conteúdos são passados superficialmente e nem sempre a formação continuada é concebida como uma política, um programa municipal com continuidade, no sentido de um trabalho de longo prazo. É preciso oportunizar o que de maneira preciosa, uma professora nos

compartilha sobre a participação em uma oficina *“a gente conheceu o trabalho de outras profissionais, que trabalhavam também as temáticas indígena e africana. E a gente pôde levar um pouquinho do que o nosso CEI conseguiu captar com as crianças e desenvolver um pouco dos temas”* (pré-indicador). Entendemos com as falas das professoras e junto com García (2019), que as formações com maior número de encontros e as oficinas, para além das discussões sobre a EREER, podem contribuir para a valorização e defesa de um fazer docente pautado no trabalho coletivo e colaborativo.

Ao longo das entrevistas, as professoras mencionam que além das formações e oficinas, a rede municipal de educação realiza anualmente um seminário voltado à promoção da igualdade racial. Uma delas diz que *“O meu processo de construção, na minha prática, infelizmente não veio dos seminários”* (pré-indicador). Ela nos conta que em um período de sua história, junto de outros artistas e pessoas negras, realizou e participou de eventos culturais que contribuíram em sua formação. Faz menção ao Kênia Clube, clube social negro da cidade que há mais de 60 anos é um espaço de aquilombamento e produção cultural da população negra (Fernandes, 2024). E também menciona o Movimento Negro Maria Laura, movimento social fundado em 2015, que desenvolve ações voltadas ao enfrentamento ao racismo e valorização da cultura africana e afrobrasileira, como é o caso da Jornada de Educação Antirracista (Cardoso, 2024). Outra professora, já nos traz um relato diferente. Em uma das participações no seminário, ela acabou se interessando por um livro citado pela palestrante do evento. *“[...] Um livro que o título dele me chamou muito a atenção sobre como ela desenvolveu esse trabalho nas escolas sobre conscientização. Então, foi um livro que eu usei bastante, mas foi para a nível de conhecimento”* (pré-indicador).

Considerando também as falas de outras professoras, entendemos que o seminário de igualdade racial possui limitações que precisam ser consideradas. Apesar de ser uma ação importante do ponto de vista de proporcionar aos profissionais da rede, o contato com a discussão tensionada por pesquisadores da área, esse tipo de formato de evento que trata da EREER de forma apartada, pode segmentar as discussões para quem já está envolvido e possui proximidade com o tema. É fundamental que o debate e reflexão sobre a EREER, sejam oportunizados de forma imbricada com a educação. Ou seja, dentro de outros seminários, durante o ano letivo e considerando as paradas pedagógicas da rede.

Garcia (2019) e Freitas (2016) nos alertam que nem sempre a busca pessoal ocorre e há fatores dificultadores desse processo. Majoritariamente, são mulheres que historicamente atuam na educação infantil (Gatti, 2010). Conforme Collins e Bilge (2021), há que se

considerar que em uma sociedade atravessada por questões não só de raça, mas também de gênero e classe, nem todas podem e têm a possibilidade de participar de eventos e realizar formações fora do horário de trabalho. Sendo fundamental, que tenham então, apoio institucional enquanto rede, para que o horário de trabalho seja aproveitado. Quando os eventos ocorrem fora do horário de trabalho, isso pode dificultar a participação ampla de profissionais da educação infantil, que já enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos, processos de invisibilização e ausência de valorização profissional. Por mais que essas horas sejam contabilizadas como atividades formativas sobre a EREER, temos que levar em consideração que os participantes possuem vida além do trabalho e não podem receber a carga de um trabalho que se dá em âmbito coletivo e de rede.

As participantes da pesquisa, nos fazem pensar que o trabalho quando ele não é meramente utilitário (Kosik, 1976), pode proporcionar o entendimento das diferentes atribuições, contornos e limites da atuação. Cada uma das participantes, exerceu e percorreu ao longo da sua trajetória profissional, diferentes funções dentro da rede municipal de educação. E nesse sentido, em diferentes momentos de suas falas, o trabalho aparece como fonte e condição de desenvolvimento. Em algumas falas, destacam-se a necessidade de buscar aprofundamento sobre a temática étnico racial. *“Foi na minha atuação como docente. Isso começou já lá quando eu era professora de bebês. A questão do racismo institucional estava muito forte dentro do local onde eu estava inserida”* (pré-indicador). A professora relata que nesse CEI em que trabalhava, os entregadores de alimentos, técnicos pedagógicos da Secretaria, não percebiam ela enquanto uma professora. Pensavam que ela exercia outras funções, como a de cozinheira, e que essas situações de preconceito racial começaram a incomodá-la pela frequência em que aconteciam.

Em diálogo com Almeida (2018) e Aguiar e Ozella (2006), percebemos a partir da fala da professora, que a raça é uma categoria importante na mediação das vivências da população negra. Mas, não basta estabelecer uma ligação direta entre o que socialmente significa raça como mediador de desigualdades, é preciso buscar compreender de que forma a categoria raça organiza a relação desse sujeito com o mundo. Essa professora nos conta que:

Eu tinha minhas irmãs que **já trabalhavam, como professora**, e a [suprimido o nome], principalmente, que ela já tinha feito até **formações nas questões da EREER** e de religiões de matriz africana, **a gente dialogando e ela falando assim, não dá, não dá pra acontecer isso** lá em 2008, que já tinha cinco anos da lei 10.639 (pré-indicador).

Então, a minha sogra (...) Ela mora em Curitiba, professora há muitos anos, o mestrado dela também é dentro da EREER. E **ela tinha muitas leituras na**

casa dela. E aí eu comecei a pegar esse livro. **Vamos conversar sobre isso aqui e falando sobre a pesquisa,** e aí **eu fui vendo** que tinham coisas que eu não dava pra passar, né, e que eu precisava abordar na educação infantil, com as crianças, com as famílias (pré-indicador).

Apesar de ser a fala de duas professoras, é interessante notar, que elas têm e trazem os familiares mulheres que atuam na educação como as primeiras aproximações com a EREER. Além disso, talvez mais importante para a discussão ao qual estamos aqui tratando, elas nos contam que essas outras profissionais já tinham realizado formações sobre a temática étnico-racial. E que a partir do diálogo com elas, é que pôde significar essas situações de preconceito racial vivenciadas no ambiente de trabalho. E a partir disso, começaram a participar das formações na rede e buscar formas de trabalhar a EREER. É importante destacar que essa necessidade de desenvolvimento, ela se impõe de forma singular para a população negra por conta da sistematicidade ao qual o racismo estrutural (Almeida, 2018), engendra relações na sociedade.

Corroborando com as significações das participantes, Gomes (2022a), nos traz que, no que se refere a busca por formações continuadas, as professoras negras são as que frequentemente buscam participar de cursos, palestras e atividades que propiciem discussões sobre o tema. Ainda de acordo com a autora, as experiências de vida e vivências são os principais fatores que motivam a busca. Primeiramente para compreender a si mesma enquanto sujeitos históricos, reconhecimento étnico-racial e posteriormente objetivar na práxis. Mas a formação sobre a temática étnico-racial voltada para a EREER, deve contemplar todos os profissionais considerando o pertencimento racial. O debate e discussão sobre o racismo estrutural, se fazem fundamentais pois afetam não somente a população negra.

Uma das professoras, que se autodeclara como branca, relatou que a “virada de chave”, ao qual a partir de Vigotski (2018) lemos como vivência, ocorreu quando certo dia o filho, que ela reconhece como pardo, chegou em casa do CEI e relatou para ela falas racistas que ouviu no CEI. Em uma delas, ele perguntou para ela, se o pai dele era um dos pretos bons que existem. Ela então o questionou e ele disse que um dos colegas falou que todos os pretos são maus. Em sua narrativa, ela conta que já considerava a discussão importante, mas que *“sabe quando tu não sentes na carne, na pele. E daí nas vivências com meu filho, eu comecei a ver que isso era muito mais profundo”* (pré-indicador). Ela ainda acrescentou que a situação com o filho mobilizou conversas em casa sobre o tema também com o marido e diz *“nunca tinha parado pra prestar atenção nisso. E aí de uma forma geral, tu começa a te abrir o olhar, parece que tu começa tirar vendas né, de coisas que antes você não via e você passa a*

perceber” (pré-indicador). A partir dessa vivência, ela relata que começou a buscar formas de inserir a EREER em seu trabalho. Ainda como professora, buscava evidenciar com as crianças as materialidades referentes à cultura africana e afro-brasileira no cotidiano.

Com essas professoras, percebemos que os processos de desenvolvimento não ocorrem de forma isolada na vida pessoal, acadêmica e profissional. Professoras compartilham que foi por meio do trabalho, que puderam desenvolver uma leitura crítica para a temática étnico racial e para a educação popular:

“Dentro desse lugar, eles tinham polos de cultura e de educação, né? O CEI [suprimido o nome do CEI], é um CEI, que foi fundado lá em 92, tem toda uma história de luta popular e eu **aprendi muito nesse lugar**, foi incrível trabalhar lá” (pré-indicador).

“E aí eu fui **entender a importância** quando eu fui pra comissão, desse tema” (pré-indicador).

“O meu encontro com a temática foi aqui dentro da secretaria quando encontro a [suprimido o nome], que contamina positivamente e desperta. Pô, **tem que pensar também em outras questões**” (pré-indicador).

Apreendemos da fala das participantes que os processos de desenvolvimento, não ocorrem somente por meio de oficinas e formações. Foi por meio do trabalho, que as profissionais puderam ter o contato com a discussão étnico-racial. Uma delas, iniciando pela história de luta popular da unidade em que trabalhava. Outra, a partir do convite para compor uma comissão sobre o tema. E também, a partir das relações com colegas de trabalho que já possuem uma proximidade com o tema. A partir disso, precisamos pensar e discutir que as relações estabelecidas entre os sujeitos, em uma sociedade estruturada pelo modo de produção capitalista, nem sempre oportuniza trocas, colaborações e reflexões críticas sobre as relações raciais. Uma das professoras, relatou que quando chegou no CEI em que atualmente trabalha, se espantou “*meu Deus, tem isso, sabe? Poxa, as crianças vão aprender sobre isso (...) estar dentro desse projeto e desenvolver essas atividades, elas enriqueceram muito mais a minha prática, porque eu não imaginava que a gente poderia trabalhar esses temas [das relações étnico-raciais] e abordar esses temas*” (pré-indicador). Falas como essa, nos remetem que a educação das relações étnico-raciais frequentemente fica fora dos currículos da educação infantil em detrimento de outros conteúdos.

Como síntese deste núcleo, entendemos que o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a temática racial, sobretudo em relação a EREER, foi constituída em grande medida, por meio de vivências pessoais e profissionais. Nesse sentido, reafirmamos a importância de que

as formações continuadas, busquem superar o conhecimento superficial e esporádico sobre o tema. Pesquisas anteriores, já sinalizaram que o mês de novembro, por ser o mês da consciência negra, mobiliza discussões sobre as relações étnico-raciais, racismo e preconceito. Entretanto, quando falamos em conhecimento superficial e esporádico, estamos defendendo aqui a superação de frases que são provocativas, mas que nem sempre são utilizadas para a reflexão crítica e contextualizada da história do Brasil e as marcas do passado escravista. Como é o caso da frase de Ângela Davis amplamente divulgada em redes sociais “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista⁶”.

Além disso, vimos junto com as participantes, que há vivências que mobilizaram ações voltadas para a EREER. Mas, sem o devido cuidado, poderíamos inferir que somente essas vivências e não outras, podem mobilizar o desenvolvimento de uma leitura crítica. Nesse sentido, entendemos que não se deve delegar e responsabilizar que a construção de uma leitura crítica para EREER, sejam aportados somente em vivências pessoais. Diante disso, por mais que as vivências que viemos discutindo, tenham proporcionado a construção de uma leitura crítica e os passos iniciais na promoção da EREER, nem sempre essas vivências, propiciam a conscientização necessária para o trabalho voltado à temática.

Além de oportunizar processos formativos e relações de trabalho que considerem a biografia e respectivas vivências das profissionais (Gomes; Cordeiro, 2025), não podemos esquecer que a implementação de uma política pública em âmbito de rede, dificilmente ocorrerá se depender exclusivamente de entendimentos superficiais. Ou seja, é necessário o entendimento, enquanto rede, de que as profissionais precisam ter as condições objetivas e subjetivas, para avançarem do senso comum para o amparado em discussões críticas, reflexivas e propositivas sobre a EREER. Do contrário, serão culpabilizadas, as profissionais que além de lidarem com demandas pessoais sobre as relações raciais na cidade, ainda precisam pensar a educação do município. Esse tipo de individualização da responsabilidade da promoção da EREER, têm recaído e sido atribuído exclusivamente às mulheres, sobretudo negras. Por mais que outras vias de formação e desenvolvimento sejam importantes, não podemos deixar de reforçar o aspecto institucional nesse debate.

⁶ Para mais informações: <https://www.ifb.edu.br/reitori/25457-nao-basta-ter-uma-educacao-nao-racista-ela-tem-de-ser-antirracista>

6.2 A CONSTRUÇÃO E DEFESA DE UM TRABALHO COLETIVO CONSIDERANDO O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: *“ENCONTREI PARCERIAS COM PESSOAS BRANCAS QUE ESSE ERA MEU GRANDE DESEJO, DE QUE NÃO FOSSEM SÓ PESSOAS PRETAS”*.

Este núcleo de significações compreende as discussões sobre o processo de construção de um trabalho coletivo. Destacando o racismo como mediador das relações, necessidade de formação continuada e o estabelecimento de parcerias, em meio a conflitos e fragmentação das relações de trabalho. Abaixo segue os indicadores que compõem o núcleo:

INDICADORES:

- Racismo como mediador das relações dentro e fora da escola;
- Necessidades de formação continuada sobre EREER considerando o pertencimento étnico-racial;
- Relação conflituosa com as famílias sobre o trabalho com EREER e o diálogo como caminho de construção de significações sobre a temática;
- Estabelecimento de parcerias entre profissionais negras e brancas para a temática étnico-racial;
- Relações de trabalho fragmentadas e individualizadas como fonte de adoecimento docente.

Com o compromisso ético-político de nos situarmos em um contexto histórico-cultural, há que se iniciar a construção do presente núcleo de significação, a partir da relação do contexto nacional-local em que a pesquisa foi realizada e que está além dos muros dos CEI's. A decisão por tecermos as análises nesse caminho, parte do entendimento e defesa de que pesquisador, participantes e as instituições educacionais, estão inseridas em uma conjuntura social, econômica, política e cultural que precisa ser apreendida. Dito isso, **Renata** aborda o seguinte *“[...] quando eu acho que já tá resolvido [o racismo], eu não consigo olhar para a dimensão real do problema que a gente vive no nosso país. Porque não é algo só da nossa cidade. É algo nível de Brasil”* (pré-indicador). Em outra passagem, ela complementa *“[...] o racismo estrutural que a gente fala, é muito forte”* (pré-indicador). Essas

significações implicam duas relevantes discussões: o conceito de racismo estrutural e as implicações assentadas no mito da democracia racial.

Ao tratar sobre racismo e ideologia, Almeida (2018) argumenta que embora no meio acadêmico possamos encontrar críticas acerca das teorias racistas, na cultura popular e no cotidiano das pessoas, ainda é possível encontrar elementos indicativos do racismo mediando as relações entre os sujeitos. Ele ilustra isso ao afirmar que “[...] ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador” (Almeida, 2018, p. 40). Desde as primeiras elaborações sobre o processo histórico de constituição do racismo, o autor problematiza que o mito da democracia racial e as teorias racistas, subsidiam a normalização de pessoas negras em trabalhos precários, condições de vida desumanas e insalubres. Condições em que, socialmente, provocaria indignação quando o sujeito em questão é branco.

Longe de qualquer individualização da questão, o autor afirma que “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2018, p. 40). Aprofundando sobre essas práticas, o autor argumenta que os meios de comunicação, a indústria cultural e também o sistema educacional, constituem, produzem e reforçam significações acerca da população negra, em atividades laborais em condições de inferioridade. O autor cita o quanto as telenovelas, historicamente representavam a mulher negra realizando trabalhos domésticos e homens negros retratando personagens ligados ao crime. Ainda de acordo com Almeida, em contrapartida, homens brancos historicamente são retratados como líderes, racionais e inteligentes.

Junto com Almeida (2018), compreendemos que quando **Renata** diz “[...] o racismo estrutural que a gente fala, é muito forte” (pré-indicador), podemos depreender que o processo de constituição do racismo no Brasil, segue sendo necessário de ser debatido, para que se compreenda suas implicações na constituição de subjetividades. A população negra é considerada incapaz, inferior e criminosa, pois há uma estrutura econômica, política e jurídica, que historicamente foi construída e é utilizada para produzir desigualdades raciais. Bem como, perpetuar condições de subalternidade e relacionadas ao crime. Em uma das entrevistas, a **Kátia** relata o seguinte:

Mas se a gente chega no mercado, ele não me deixa entrar de bolsa. Porque ele ainda, parece que é uma coisa que ficou lá atrás. Não, as pessoas seguem ele no mercado. Outro dia tava ele e o pai dele. **O guarda lá ficou o tempo todo andando atrás deles no mercado** (pré-indicador).

A ida até o supermercado com o marido, que poderia significar uma tarefa corriqueira na vida de uma família, produz sofrimentos que possuem base e subsídios, nos estereótipos atribuídos à população negra. Ao relatar sobre a situação com o marido, **Kátia** nos indica e provoca a reflexão acerca das marcas que o racismo produz na história dos sujeitos. A partir disso, podemos inferir e pensar nas implicações que essas marcas podem provocar. Como o medo de ser perseguido em espaços públicos ou até mesmo o receio de frequentar lugares. Nesse sentido, há que se destacar também que como sujeitos, as pessoas são racializadas antes mesmo de reconhecer ou assumir o pertencimento étnico-racial. “[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos” (Almeida, 2018, p. 43). Ainda sobre significações e constituição de subjetividade, essa passagem do autor nos remete à pré-indicadores importantes:

Então, é difícil, eu não sei se em outro lugar, como que seria em outro lugar, né? Aqui, **eu aprendi a lidar com isso e é muito triste falar isso, mas a gente aprende a lidar com os olhares, né?** (pré-indicador).

Então, **se a gente ocupa, a gente sofre retaliações**. Então, Joinville não é uma cidade que acolhe a pessoa preta” (pré-indicador).

[...] **a gente sente os olhares, sente as falas que são camufladas**, que tu percebe que é pra ti, pra tua cor, pros teus” (pré-indicador).

Essas significações e a construção narrativa na qual elas estão inseridas, trazem elementos e materiais, que produzem a necessidade de discutirmos de forma mais aprofundada a relação das participantes com o município. **Rosa** ao falar sobre a sua relação com a cidade, relata que sempre sofreu as dores de uma pessoa preta que nasceu em Joinville. E narrando situações nas quais vivenciou, traz exemplos concretos de lugares que uma pessoa preta pode ou não frequentar. Por mais que, diferente de outros períodos da história, não seja mais permitido o impedimento formal e declarado de pessoas negras em lugares públicos (Almeida, 2018), as participantes compartilham vivências em que a cor chega em primeiro lugar. **Rosa** nos diz que ao ir em um show na cidade em que (a)o artista é negra(o) e o preço do ingresso não é acessível, ela percebe que a maioria do público presente no show é

constituído por pessoas brancas. Ela cita outros lugares e eventos como teatro e livraria, destacando assim como **Katia** o receio de ser perseguida por seguranças.

Ainda sobre lugares e olhares, a narrativa de **Rosa** se aproxima do que **Maria** nos conta. Ambas as participantes trazem que quando se trata de festas e eventos relacionados a cultura germânica, mesmo quando são realizados em espaços públicos, nas vezes que participaram não encontram outras pessoas negras nesses eventos. Além disso, relatam perceberem diferenças no tratamento das comissões organizadoras quando se trata de um evento sobre a cultura germânica em comparação a outras culturas. Ao falar sobre os eventos que ocorrem na cidade, **Rosa** narra que quando são pensados, a população negra tem espaço e tempo delimitados para ocorrerem. E ao falar sobre isso, ela nos conta que isso causa muita dor. A relação das participantes com a cidade, não se restringe a dor, mas as marcas do racismo nas vivências de **Rosa** e **Maria**, remetem ainda ao que **Bruna** compartilha. Sobre morar em Joinville, ela nos conta que no período em que estava no ensino fundamental e médio, sofreu muito racismo. Ela conta que o cabelo liso sempre foi o mais importante e aceitável. Literalmente, ela nos diz que ter a pele branca, olho verde, olho azul, era uma coisa que em Joinville fascinava o outro.

Compreender e compor as significações, nos exige além de descrever, também pensar analiticamente com aporte teórico. E por mais que Almeida (2018) já nos propicie os fundamentos necessários, precisamos adentrar nas especificidades e tensões que engendram o município de Joinville. Faremos esse percurso, pois ainda precisamos aprofundar no que se refere a “[...] se a gente ocupa, a gente sofre retaliações” (pré-indicador). “[...] a gente sente os olhares, sente as falas que são camufladas” (pré-indicador). “[...] a gente aprende a lidar com os olhares, né?” (pré-indicador). Afinal, estamos escutando e escrevendo sobre profissionais que atuam na educação. A partir dos excertos, precisamos aprofundar na base material que subsidia essas significações relacionadas ao tratamento diferenciado.

Conceição (2022), partindo do trabalho historiográfico crítico realizado por Cunha (2008), aprofunda a discussão sobre a presença negra em Joinville e nos auxilia no processo de compreensão-construção das significações sobre o racismo mediando as relações dentro e fora dos CEI's. Isso se faz necessário, pois estamos partindo do princípio fundamental e incontornável, de que é nesse contexto que estamos inseridos. Em outras palavras, não há como continuarmos e tecermos qualquer tipo de análise contra positivista, sem que realizemos esse caminho indireto de compreensão, que nada mais é que a busca pela essência do fenômeno.

Dito isso, Conceição (2022) discute e explicita que a historiografia tradicional da cidade, assentada em pressupostos de uma possível neutralidade acadêmica, omitiu intencionalmente a presença e participação das populações de origens africanas e indígenas no desenvolvimento da cidade. Inserida dentro de um projeto ideológico nacional de branqueamento da população (Nascimento, 1978), a antiga Colônia Dona Francisca, contou com investimentos e incentivos fiscais que propiciassem a entrada de imigrantes de origem europeia, aos quais eram atribuídos valores de superioridade, integridade e honestidade. Ao passo que, os não brancos, eram vistos como estorvos aos ideais de civilidade e progresso da nação. Ainda de acordo com Conceição (2022), historicamente a construção de uma hegemonia cultural e de uma superioridade étnico-racial branca, em especial, relacionadas a “germanidade”, trata-se de um apagamento de ordem político-ideológica que anula, segrega e inferioriza as populações de origens africanas e indígenas.

Em diálogo com Almeida (2018), Conceição (2022) e retomando os pré-indicadores que nos mobilizaram compreender as disputas e tensões raciais que engendram as relações, percebemos que diferentemente do discurso que prega uma harmonia ou até mesmo uma democracia racial, a presença do corpo negro nos espaços da cidade e as manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira, tensionam a narrativa hegemônica historicamente construída no plano nacional-local. Há que se demarcar que os olhares, tratamentos diferenciados e sofrimentos produzidos, são legítimos e não são de ordem individual descolada da realidade histórica. Considerando a complexidade da sociedade moderna e os avanços já conquistados no campo das políticas de igualdade racial, como bem pontua Almeida (2018), o racismo opera de maneira mais sofisticada, mas ainda produz afetos e marcas na subjetividade dos sujeitos.

A relação com a cidade e as significações produzidas são contraditórias. E isso é importante não só de registrarmos, mas também de afirmar que as vivências dos sujeitos são complexas e produzem afetos que não se limitam ou podem ser resumidos ao sofrimento. Como bem diz Conceição (2022, p.27) “é necessário que nos permitamos contar, imaginar e vislumbrar novas e outras possibilidades de história”. Para tanto, é fundamental que assumamos o compromisso de produzir significações outras. Sobre a cidade, a população negra, indígena e sobre a diversidade cultural que faz presença e constitui a cidade.

As participantes, em diferentes momentos das entrevistas, narram que é também nessa cidade em que constituíram suas famílias, construíram suas carreiras na educação e por meio também de participações em movimentos sociais e eventos culturais, que criam mecanismos

de resistência frente à segregação e invisibilidade produzida pelo discurso hegemônico. Em se tratando de profissionais da e na educação, esse processo de tensionamento da ordem vigente e promoção da EREER na educação infantil, se mostra desafiador e não pode ser ignorado ou contornado.

E sobre isso, precisamos discutir também sobre a relação conflituosa com as famílias e pontuar que assim como as professoras, as famílias também estão inseridas e se constituem por meio das significações que produzimos anteriormente junto com Almeida (2018) e Conceição (2022), sobre o processo histórico e político de constituição do racismo. Não podemos perder de vista, que elas também se constituem subjetivamente, a partir de um contexto nacional-local, que sistematicamente segrega, silencia e trata com demérito a produção e contribuições da população de origem africana e indígena.

Ao narrarem sobre cenas do cotidiano na educação infantil, atividades e projetos realizadas junto com as crianças, professoras e uma diretora trazem um elemento importante, que é a educação das relações étnico-raciais, entendida como um conteúdo vinculado e relacionado exclusivamente ao negro. A professora **Kátia**, relatou que o pai de uma criança, procurou a diretora do CEI. *“E aí foi lá e disse que, ó, essa professora, né, assim, **empurra muito a brasa pro peixe dela, assim**”* (pré-indicador). Embora a professora desenvolva uma prática pedagógica em que o afeto, acolhimento e respeito inclui as crianças negras e não negras, ao desenvolver projetos que propiciam às crianças o contato com a cultura africana e afrobrasileira, essa prática é significada como privilegiar as crianças negras e não as outras. Cavalleiro (2022), nos auxilia a pensar nisso quando discute que o racismo, preconceito e a discriminação racial, não são um problema exclusivo do sujeito negro.

A autora afirma que “faz se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido” (Cavalleiro, 2022, p.106). A partir disso, concordamos com a autora que é direito de todas as crianças, terem o contato intencional e sistematizado, com o conhecimento historicamente produzido, do qual, a população de origem africana e indígena também possui contribuições e presenças ao longo da história. Entretanto, romper com a ordem eurocêntrica que ainda organiza os currículos escolares, isso têm sido um trabalho desafiador, pois o racismo religioso e os preconceitos em relação às produções culturais de origem africana, ainda dificultam o desenvolvimento das práticas das professoras.

A professora **Bruna**, nos conta que as músicas que possuem uma batida diferente, são significadas como de macumba e feitiçaria. *“Foi muito difícil no início, porque **algumas***

famílias não aceitavam. Eles ainda não entendiam que a gente estava trabalhando a questão cultural, a questão da arte, de valorizar” (pré-indicador). A fala de **Bruna**, se aproxima do que **Rosa** nos conta sobre as práticas pedagógicas inicialmente realizadas, quando as famílias ainda não haviam elaborado outras significações acerca da EREER “*E aí, para ser para a nossa surpresa, muitos pais falaram que não iriam fazer bonecos pretos porque os filhos deles não iam desenhar bonecos pretos porque todas as vidas importavam e não só vidas pretas”* (pré-indicador). Essas falas, nos remetem a demonização da cultura africana e afrobrasileira e preconceito em relação às religiões de matriz africana (Rodrigues, 2023). Embora em um primeiro momento, possamos inferir a necessidade de que as instituições sejam laicas, há que problematizar se outras religiões e produções recebem o mesmo tipo de tratamento. Nesse sentido, embora nem todas expressões culturais sejam vinculadas a religiões de matriz africana, percebemos que esses preconceitos engendram as relações das professoras, famílias e isso dificulta a promoção da EREER. Dito isso, entendemos que não se trata somente de querer fazer. As relações são truncadas e marcadas por constantes embates.

Considerando as particularidades do município, depreendemos que as significações sobre as famílias não entenderem os motivos de se trabalhar a EREER com as crianças, são produzidas a partir de representações e ideias de germanidade reforçada historicamente na cidade por meio dos jornais locais e eventos culturais. E nesse processo de desenvolvimento e construção de entendimento sobre a EREER, que também precisa considerar as famílias, a diretora **Simone** que participa da comissão que organiza o Seminário de Igualdade Racial, nos conta que “*Foi muita conversa com a família, muito embasamento na lei, com essa família, de fazê-la entender que a criança precisa participar do processo. Que a criança precisa fazer parte disso”* (pré-indicador). Essa fala da participante, aponta para o diálogo como caminho para construção de significações sobre a temática em relevo e se aproxima do que a professora **Bruna** nos conta, sobre os desafios com as famílias, relacionados às tensões e disputas raciais na cidade. “*Mas depois conforme a gente foi evidenciando, expondo algumas atividades das crianças, eles perceberam que, opa, não, uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra”* (pré-indicador).

Quando **Simone** nos fala que foi muita conversa com as famílias, não podemos esquecer ou considerar como simples detalhe, que ela faz parte de um grupo de trabalho que, em tempos anteriores, foi responsável pela organização do seminário de igualdade racial, oficinas e outras ações na rede com o objetivo de promover o debate sobre a temática étnico-racial. Durante a entrevista, ela nos compartilha que foi por meio do trabalho nesta comissão e

das discussões com outros colegas que atuam na rede, que passou a construir um entendimento mais aprofundado sobre o tema. Diante disso, não podemos desconsiderar e esquecer que há processos, condições e uma historicidade que possibilitaram o diálogo. Ou seja, ela pode explicar as ações do CEI fundamentando-se nas normativas, porque já tinha entendimentos sobre o tema, que foram construídos também com os sujeitos que participavam da comissão. Como ela mesmo narra durante a entrevista, não há como promover a EREER sem que isso seja de forma coletiva e envolvendo outras pessoas.

E isso inclui a construção do entendimento por parte das famílias, do que é desenvolvido de atividades dentro dos CEI 's. Concordamos com Santos (2025), de que não podemos pressupor e atribuir às famílias, o estereótipo da falta e do desinteresse. Outro ponto sobre a exposição de atividades das crianças, nos requisita indicar e defender a importância de que nos espaços dos CEI 's, esteja impresso as produções das crianças e profissionais que nela circulam, convivem e constroem o cotidiano. Retomando Conceição (2022), entendemos que as famílias e, todos os sujeitos que residem em Joinville, estabelecem relações com a cidade, por meio de materialidades que sistematicamente reforçam a cultura alemã. Nesse sentido, as produções das crianças desenvolvidas nos CEIs, puderam ser utilizadas como potencializadoras da discussão sobre a diversidade cultural do município. Ou seja, assim como os modos de vida das famílias, são mediados por um discurso hegemônico, também há outras materialidades e produções que explicitam a diversidade étnico-racial na cidade.

As ações desenvolvidas dentro dos CEI's, voltadas à promoção da EREER transbordam para além dos muros. A professora **Rosa** nos conta sobre uma conversa que teve com pais dos estudantes, sobre as aprendizagens que as crianças levam da escola para casa. *“Porque daí os pais vêm falando, não, ele falou que eu não podia falar desse jeito porque é errado. E aí a gente fala, é, pai, mãe, a gente fala pra eles que isso não é que é errado, é que é racismo mesmo”* (pré-indicador). Ao longo deste núcleo, vemos processos de construção de relações entre as famílias e as profissionais da educação. Na fala da professora **Rosa**, fica evidente o papel fundamental do diálogo que a professora estabeleceu com os pais para nomear o racismo. Nas significações anteriores, também nos deparamos com elementos que indicam processo, construção e tensões em relação à promoção da EREER. E a partir disso, depreendemos que o diálogo foi não somente uma estratégia, mas um caminho para superar as situações-limite. Para que não haja dúvidas para nós e para os leitores da presente pesquisa-dissertação, é importante recorrermos a Freire (2020), para elucidar aspectos essenciais sobre a compreensão de dialogicidade ao qual estamos nos referindo aqui.

De acordo com Freire (2020), como sujeitos no mundo, que não apenas contemplam de maneira inerte a realidade, mas nela e com ela se implicam, o diálogo é condição básica de existência. Ao tratar sobre diálogo, o autor afirma que este "é um ato de criação" (Freire, 2020, p.110). Em continuidade e argumentando sobre a importância de que o mundo possa ser pronunciado pelos sujeitos, o autor sustenta que o diálogo não se trata de um simples depositar de ideias de um sujeito no outro. Assim como também, não ocorre quando um sujeito ou outro, se coloca de forma impositiva como detentor de uma verdade absoluta.

A partir de Freire (2020), entendemos que o diálogo, apesar de frequentemente utilizado no senso comum como uma saída, buscando a solução de problemas de forma pacífica, na verdade, ocorre em meio a tensões raciais e condições que nem sempre facilitam o seu estabelecimento de forma crítica. Como afirma o autor "[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito" (Freire, 2020, p.109). Na mesma linha, o autor defende e nos provoca a reflexão de que dentre as condições para existência do diálogo, é fundamental a construção de confiança, ao qual aqui entendemos como vínculo. Além disso, os sujeitos precisam se colocar de forma implicada com a vida, com a possibilidade de superação das condições alienantes e esperanças o desenvolvimento mútuo.

As defesas de Freire (2020) sobre a necessidade do diálogo voltado ao pensamento crítico e propositivo, nos remete à Cavalleiro (2022) quando a autora discute que é necessário, romper o silenciamento sobre o preconceito racial, racismo e a discriminação. Tendo o aporte teórico e retomando as significações que tratam sobre a relação das famílias com as profissionais da educação, depreendemos que as situações, dúvidas e contrapontos que 'poderiam' ser normalizadas no cotidiano dos CEI's, foram utilizadas como possibilidade de elaboração de significações outras sobre a EREER. Isso não apenas no sentido de prosseguir e justificar a relevância das atividades realizadas, mas também de construir significações que possibilitasse o desenvolvimento de outros sujeitos que não só as crianças. Em outras palavras, quando o racismo é nomeado e as famílias compreendem a intencionalidade das propostas, podem se tornarem aliadas na construção e na promoção da EREER. Entretanto, como vimos, esse processo de construção de um diálogo não pode ser simplificado ou linearizado.

As dúvidas, anseios e necessidade de falar sobre o tema, não aparecem somente quando nos atemos às famílias. Corroborando com as pesquisas de Silva (2019) e Souza

(2021), as profissionais também compartilham sobre a necessidade de discussão franca sobre a questão racial entre os profissionais. **Kátia**, que ocupa o cargo de coordenadora de educação infantil, nos provoca a discutir as relações de trabalho das(os) profissionais que trabalham na SEMEd. Durante a entrevista, elaborei uma pergunta que não havia previsto inicialmente. Enquanto dialogamos, **Kátia** me fez pensar nas relações de trabalho e nos momentos que as pessoas que atuam na secretaria, têm para conversarem, discutirem, partilharem dúvidas sobre a temática étnico-racial e romperem com o silenciamento (Cavalleiro, 2022).

Ela explica que o setor da educação infantil, é composto por 01 diretora executiva de políticas públicas; 01 gerente da educação infantil; 01 Coordenadora de apoio pedagógico; 01 Coordenadora de formação; 01 Coordenadora de formação. Sobre a relação entre esses sujeitos e setores, ela conta que semanalmente elas se encontram e dialogam sobre as demandas da educação infantil. Que também incluem a questão étnico-racial e violações de direitos das crianças. **Kátia** significa o grupo de profissionais como um time e relata que as coordenações param, conversam, refletem e discutem. Mas que sentem falta de ter mais pesquisadores negros e de ter mais negros envolvidos nesse processo. E nessa linha de pensamento, ela menciona uma mulher negra que ocupa o cargo de assistente técnica pedagógica:

E é recorrente, a gente entrar nessa temática. Né, porque **a gente sente a necessidade de falar sobre**. Muitas vezes parece um assunto velado, ninguém quer falar né (pré-indicador).

Junto com **Kátia**, percebemos que a presença de pessoas negras em espaços de gestão, pode mobilizar a discussão sobre a temática étnico-racial. E aqui não estamos nos referindo ao simples fato da pessoa ser negra e, automaticamente, produzir discussões críticas. É imprescindível, que as pessoas negras não sejam tratadas como detentoras de um suposto saber. Assim como também, não podem ser as únicas responsabilizadas por provocar o debate e promoção da EREER. Mas em diálogo com Bento (2022), a presença do corpo negro em lugares e cargos que historicamente, são ocupados por pessoas brancas, pode tensionar a ordem vigente e as desigualdades. E nesse sentido, mobilizarem ações colaborativas que reverberam na promoção da EREER. Evidentemente, há outros elementos importantes a serem aprofundados, mas antes disso, cabe adentrarmos nos pormenores sobre branquitude, para seguirmos na composição das significações.

Bento (2022) ao discorrer sobre essa categoria, adverte que a discussão sobre branquitude, não se trata de algo místico ou individualizado. Ao falar sobre as organizações

públicas e privadas, a autora salienta que a presença de pessoas brancas, ocupando cargos de liderança em instituições públicas e privadas, não pode ser naturalizada ou justificada pelo discurso meritocrático. Conforme a autora, não podemos acreditar que “se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas merecem isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados” (Bento, 2022, p. 19). A autora argumenta que o discurso meritocrático, atribui aos sujeitos as habilidades, competências e esforço individual necessário, para que as pessoas brancas ocupem em diferentes setores da sociedade, as melhores posições.

Entretanto, de acordo com Bento (2022), esse discurso do mérito descola da realidade histórica, que o estabelecimento de uma maioria de pessoas brancas nas organizações públicas e privadas, está assentado em uma história de constituição de país com um passado escravocrata. Marcado por assassinatos, violações de direitos e atos anti-humanitários. A partir da autora e retomando quando a participante diz “*e é recorrente, a gente entrar nessa temática. Né, porque a gente sente a necessidade de falar sobre. Muitas vezes parece um assunto velado, ninguém quer falar né*” (pré-indicador), podemos inferir que a necessidade de falar sobre, deve-se ao fato de que as relações entre as profissionais, as cenas do cotidiano e as demandas da educação infantil marcadas também por violações de direito, tem como base essa historicidade do racismo que não possui um modo de desligar ou interromper na realidade.

E nessa linha, o que poderíamos nomear como receio, desinteresse ou ausência de vontade política em uma perspectiva individualizada, está situado nesse contexto nacional-local, que silencia e oculta parte significativa da história de constituição do país. Como bem pontua a autora “fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (Bento, 2022, p. 23). Essa afirmativa da autora, nos remete a inquietações legítimas e importantes de um participante:

Eu posso ser esse interlocutor também. E aí aqui também é uma dicotomia, talvez algo que: **Quem fala sobre? São só as pessoas negras? Ou as pessoas brancas também precisam assumir esse papel e falar?** E se as pessoas brancas falarem, é um problema? Não é um problema? Sabe, isso também gera uma certa angústia, e aí aqui o pessoal falando, tá? (pré-indicador).

João, que ocupa um cargo executivo dentro da secretaria, também menciona a assistente técnica pedagógica que **Kátia** comentou. Assim como ela, ele nos conta que a

presença de uma mulher negra dentro da secretaria, contribui para falar sobre questões raciais que poderiam não ser percebidas por pessoas brancas. Ambos destacam a necessidade de que houvesse mais pessoas negras dentro da secretaria de educação. E sobre isso, apesar de considerarmos fundamental as formações críticas sobre a EREER, há que se defender que as relações estabelecidas pelos sujeitos na realização dos seus trabalhos, também pode contribuir para o desenvolvimento, quando o grupo ao qual estão inseridos, é composto por uma diversidade étnico-racial de pessoas. Dialogando com Bento (2022), entendemos que é preciso que os(as) trabalhadores da educação, possam refletir e discutir sobre as implicações do racismo na educação. Se não for discutido sobre, dificilmente haverá promoção da EREER.

E aqui precisamos trazer novamente, algo que já foi dito anteriormente. Quando falamos na promoção da EREER, sustentamos e defendemos que os estados e municípios, devem garantir as condições necessárias aos trabalhadores que participam de forma direta ou indireta do processo de escolarização. O planejamento, a proposição e realização de ações voltadas à promoção da temática em relevo, requer formação, criação de grupos de trabalho, comissões, dotação de recursos financeiros e materiais, trabalho articulado com instâncias estaduais e municipais. Isso também inclui, a necessidade de repensar a diversidade de pessoas no quadro efetivo e políticas públicas de cotas raciais (Carvalho, 2013); (Vanzuita, 2016); (Freitas, 2020); (Pires, 2020); (Souza, 2021); (Fonseca, 2021). É importante termos isso em mente, para considerarmos a construção de um trabalho coletivo, também passa pela formação. Dito isso, seguimos o trabalho de significação.

“Sempre que tinha, eu ia. Mas me incomodava pelo fato que, tipo assim, não sou eu que preciso ouvir isso, né? **Outras pessoas precisam ouvir, inclusive as professoras brancas, mas elas não eram convidadas pra ir, nem tinham interesse pra ir nessas formações**” (pré-indicador).

“Era divulgado o evento, a formação, mas tinha inscrição e **só se inscrevia quem queria ou quem era convidado pela direção que normalmente eram os professores negros** e que quando a gente ia para as formações a gente sempre encontrava as mesmas pessoas que estavam já trabalhando com essas questões” (pré-indicador).

Vale retomarmos e aprofundarmos, que a professora **Rosa** conta sobre os motivos que a fez buscar participar de formações, foi o racismo institucional em um CEI que trabalhava. Ela compartilha que tanto as pessoas do CEI quanto entregadores de alimentos e técnicos pedagógicos da SEMEd não a reconheciam como uma professora negra. Relata situações em que, ao chegar em um berçário, por exemplo, as pessoas presumiam que ela era cozinheira ou lactarista, mas não professora. Considerando a sistematicidade com que ocorriam, narra que

isso incomodava demais. **Rosa** que é irmã de **Maria**, ambas professoras, em uma família de quatro professoras, dialogavam sobre as situações e juntas compreendiam que o racismo institucional e os afetos produzidos não poderiam ser naturalizados. E é a partir disso que sempre que tinha, ela participava das formações.

A partir do que **Rosa** nos conta, podemos inferir que participar desses processos formativos, produzia afetos contraditórios. Era importante participar e compreender mais sobre a temática racial, mas ao mesmo tempo, percebia que eram as mesmas pessoas que participavam. Outro aspecto que ele traz que não podemos ignorar é o entendimento que ainda se tem, de que apenas pessoas negras precisam, podem e devem participar dessas discussões. Além disso, segmentar a discussão para quem tem interesse, pode afastar da discussão quem não tem proximidade sobre o tema.

Corroborando com essa problematização, Carvalho (2013) destaca que a estratégia deve contemplar as unidades que já desenvolvem e as que não desenvolvem também. Do contrário, as profissionais que possuem dúvidas e dificuldades, podem não ser atendidas. Gomes (2022a), nos traz que, no que se refere às motivações para busca por formações continuadas, as professoras negras são as que frequentemente buscam participar de cursos, palestras e atividades que propiciem discussões sobre o tema. Não podemos perder de vista que considerando o pertencimento étnico-racial, todos os profissionais da educação precisam ter garantido formação e não ser culpabilizados caso não busque por conta própria. Ainda de acordo com a autora, as experiências de vida e vivências são os principais fatores que motivam a busca. Primeiramente para compreender a si mesma enquanto reconhecimento étnico-racial e posteriormente objetivar na práxis.

Apesar de ocorrer e ser muito válida a busca pessoal, Garcia (2019) e Freitas (2016) nos alertam que nem sempre essa busca ocorre e há fatores dificultadores desse processo. Majoritariamente, são mulheres que atuam na educação infantil. Há que se considerar, que em uma sociedade atravessada por questões não só de raça, mas também de gênero e classe, nem todas podem e têm a possibilidade de realizar formações fora do horário de trabalho. Sendo fundamental, que tenham então, apoio institucional enquanto rede, para que possam realizar seus desenvolvimentos profissional. Sobre as formações considerando o pertencimento étnico-racial:

“Na formação, alguns professores, ah mas por que a gente está... **Por que que a gente tá falando sobre essa questão? Se a gente tratar todo mundo igual, já tá bom.** Se a gente partir do princípio de igualdade, já tá tudo certo. E aí a gente precisa explicar. E aí, talvez a palavra resistência, sabe? Isso eu

vejo que tem. Que isso parte de alguns gestores, professores... e aí... também... e a polarização, né?” (pré-indicador).

A gente foi levando professores daqui da Univille, professores da rede, **professores para conversar com os nossos professores**, para dizer que **não era algo específico da cabeça**” (pré-indicador).

É importante termos em mente os diálogos com Bento (2022), Conceição (2022) e Cavalleiro (2021), sobre a necessidade de rompermos o silenciamento sobre o racismo como mediador das relações. Em um primeiro momento, ao lermos as questões levantadas, podemos pensar que se nas formações, as pessoas apresentam posturas resistentes às discussões, isso significa que a proposta de atividade formativa não deu certo. Entretanto, é parte do processo de desenvolvimento dos sujeitos, expressarem o que pensam e coletivamente refletirem sobre o que pensam. É evidente -para quem estuda o tema- que para estabelecermos uma igualdade étnico-racial, não podemos simplesmente tratar todo mundo igual. A construção de práticas pautadas na igualdade racial, passa necessariamente pela discussão crítica das desigualdades que assolam a população não branca. Os autores citados, são categóricos ao dizerem que a história óbvia de constituição do país pautando-se no apagamento e silenciamento da população negra e indígena, precisa ser discutida de forma crítica. Nesse sentido, as atividades formativas, precisam considerar que nem sempre haverá somente boas práticas a serem relatadas e compartilhadas. Mas nem por isso, a formação pode ser invalidada.

Na totalidade das entrevistas, encontros e significações produzidas, depreendemos que a promoção da EREER na educação infantil, só pode ser compreendida, ao se considerar a historicidade dos trabalhos realizados. Até aqui, viemos compondo as significações e nos situando em um território de disputas raciais, políticas e ideológicas. A partir de agora, adentraremos na análise das significações, discutindo sobre o estabelecimento de parcerias, entre profissionais negras e brancas para a temática étnico-racial. A diretora **Simone** ao narrar sobre o trabalho que o CEI desenvolve, recorrentemente destaca o aspecto histórico. “*Então assim, foi esse histórico ali, foi esse histórico. Então, quando a gente começa a ter os profissionais do nosso lado, começa a vestir a camisa, aí a gente começa a também ter a comunidade do nosso lado*” (pré-indicador). Ou seja, não se trata de uma construção linear e individualizada.

As participantes, cada uma ao seu próprio jeito e considerando suas vivências, compartilharam e demarcaram que os trabalhos que desenvolvem na e para educação infantil, voltado à promoção da EREER, é resultado de um longo processo. Na presente pesquisa-dissertação, partimos desde o princípio e fundamento, que não podemos nos ater aos sujeitos e

os trabalhos que desenvolvem como produtos acabados. Apesar de possíveis afetações, que podem nos levar a crer que as profissionais “nasceram” com uma leitura crítica para ERER e, a partir disso, construíram projetos incríveis, não podemos naturalizar o processo, sujeitos e condições para a construção de um trabalho coletivo. E nesse sentido, a partir das perguntas nas entrevistas e demais produzidas na relação com cada participante, foi possível realizar provocações, que almejavam atingir o máximo de detalhes de tal história de construção de um trabalho coletivo.

A professora **Rosa**, ao narrar sobre as inquietações que mobilizaram a busca pelo trabalho envolvendo outros profissionais da unidade, nos conta que *“e isso ali **brotou em mim** mais uma incomodação do que um desejo de fazer. Porque eu era **muito teimosa**. E disse, eu não vou fazer. Porque eu preciso fazer com que a escola diga que trabalhe essa situação”* (pré-indicador). Considerando nossa caminhada de composição das significações, a professora **Rosa** já nos disse que em um dos CEI 's que trabalhava, o racismo institucional e os diálogos com as irmãs também professoras, foram uns dos elementos motivadores para que buscasse realizar formações. Apesar de utilizar as expressões “brotou” e “teimosia”, não podemos desconsiderar que essa inquietação e mobilização, foi produzida por uma série de mediações.

Ela, que em sua trajetória na educação infantil, também tem passagem pelo cargo de diretora, se aproxima do que **Simone** nos conta. Ambas trazem a importância e necessidade de se ter outros profissionais apoiando e envolvidos na promoção da ERER. É fundamental não perdermos de vista, que as profissionais da educação, atuam em uma sociedade estruturada pelo modo de produção capitalista, marcada pela precarização e individualização do trabalho. Nesse sentido, é imprescindível defender e destacar o envolvimento dos sujeitos e processos que garantem a realização das atividades nos CEI 's. As participantes narram momentos em que fica evidente, que a promoção da ERER na educação infantil, requer o trabalho, parceria e disponibilidade de outros sujeitos:

Sobre a necessidade de que outros profissionais contribuam com as práticas pedagógicas, a professora **Bruna** nos diz que *“Então assim, elas estão sempre **abertas a nos ouvir, a trazer sugestões** ou porque tu não pensas sim, o que tu achas de trazer isso. Eu acho que tu tens que pausar esse momento, trabalhar uma outra questão, né?”* (pré-indicador). Na entrevista, ela nos traz essa fala para nos dizer sobre o trabalho das professoras de apoio pedagógico – PAP. E dialogando sobre as práticas pedagógicas junto com as crianças, ela relata que em uma das aulas, que envolviam pinturas e grafismos, perguntou como as crianças

imaginam que seja a África. E que uma das crianças, falou que lá na África, as crianças passam fome, comem bolachinhas feitas de terra que as mães preparam e que as mães choram sangue.

A professora **Bruna** diz que ainda tem esse registro guardado e que essa fala mexeu muito com ela. E na dúvida, sobre o que fazer diante dessa significação negativa, marcada pela pobreza e miséria amplamente impostas pela mídia, ela nos conta que *“então, eu sentei, eu conversei, mostrei o meu registro diário, que é um registro de bordo das aprendizagens. [...] a minha PAP [professora de apoio pedagógico] ela esteve bem aberta, me deu várias sugestões de como abordar, como trazer a questão da culinária, trazer a questão da dança, trazer a linguagem artística nesse momento”* (pré-indicador). Dialogando junto a Cavalleiro (2022), entendemos que além de perceber que o entendimento sobre a África era limitado e negativo, essa vivência produziu uma dúvida e uma inquietude, que precisava ser resolvida. E que para isso, ela precisou e pode recorrer a PAP da unidade em que trabalha.

Junto com **Bruna**, lembramos da professora **Rosa**. Narrando sobre a ideia de desenvolver uma prática pedagógica, que envolvia a construção de bonecos negros de pano, ela nos diz que *“então, eu fui pra nossa diretora da época, a professora [suprimido o nome], e falei pra ela se eu podia desenvolver esse projeto com a educação infantil. Ai ela disse assim, ai [suprimido o nome] pode desenvolver”* (pré-indicador). Nesse sentido, entendemos que além de possíveis inquietudes e interesse em realizar práticas pedagógicas voltadas à EREER, as professoras e demais sujeitos envolvidos no processo educativo, não estão isolados de uma estrutura hierárquica e organizativa. A professora Rosa ainda conta que, diante de um embate com as famílias sobre a confecção desses bonecos, ela juntamente com outras professoras, se sentaram e se perguntaram, *“tipo, o que nós vamos fazer? Daí a gente começou a pensar várias ideias e a gente começou a escrever um possível projeto”* (pré-indicador). Estamos falando aqui, de tempo para reflexões, construções e desenvolvimento de ações que não ocorrem sem que as profissionais, tenham as condições objetivas e subjetivas para tanto.

As participantes, ao compartilharem sobre o trabalho que desenvolvem, recorrentemente mencionam outros sujeitos que também trabalham nos CEI 's. Seja na aprovação para elaboração do projeto, como no caso da diretora. Ou até mesmo, nas conversas com as professoras de apoio pedagógico, para juntas pensarem em atividades para desenvolver junto com as crianças. As falas, em sua superfície e aparência, nos conduzem em um primeiro momento, a um cenário de relações perfeitas e replicáveis. As professoras nos

contam que tiveram espaço para conversarem, tirarem dúvidas, que houve disponibilidade dos colegas e aprovações de propostas. Entretanto, esses processos que incluem e requerem um trabalho intelectual, não podem ser naturalizados.

Costa (2021) ainda nos ajuda a refletir sobre a construção de um trabalho coletivo, marcado por contradições, a partir de pesquisa desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, em São Paulo – SP, instituição considerada referência em uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais, questões de gênero, sustentabilidade e combate ao consumismo. A história da escola e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP realizado pelos profissionais que nela trabalham, é marcado por intensas reflexões sobre a fragmentação, hierarquização e o racismo presente nas relações interpessoais entre professores, crianças, famílias, direção, equipe administrativa, cozinheiras e agentes de limpeza.

Costa (2021), nos provoca a pensar que a construção e análise do trabalho coletivo dentro dos CEI 's, requer o entendimento de que as relações estabelecidas entre os profissionais, também são marcadas por avanços, retomadas e contradições. Corroborando com a autora sobre a fragmentação e individualização das relações. Na presente pesquisa, a professora **Maria**, fala que *“aí assim, olha, é difícil ter um trabalho em conjunto, tipo uma engrenagem. Cada um no seu, foi cobrado ou muda, faz e pronto”*. Ela ainda nos diz que na unidade em que trabalha, os profissionais estão incomodados com a troca da direção e as relações de trabalho, são pautadas, em uma lógica individualizante de cada um por si.

Ainda sobre o CEI em que trabalha, **Maria** nos conta que *“e os profissionais doentes. Muita falta, muita assim... e não é de um dia, dois, assim de dez, quinze. O povo está bem doente. Pelo menos lá no meu CEI a realidade é essa”* (pré-indicador). Embora, no portal de políticas educacionais de Joinville, a rede municipal reforça o reconhecimento pelos resultados expressivos, capacitação dos servidores e equipamentos tecnológicos presentes nas unidades. A fala da professora **Maria** nos mobiliza, a problematizar a política de valorização por resultados, instituída pela lei nº 9.214 no dia 01 de julho de 2022 no município. Embora não seja o nosso objetivo adentrar no detalhamento dessa política, é incontornável, destacarmos que as profissionais estão inseridas em um contexto nacional-local em que o trabalho é valorizado e gratificado, tendo como discurso a preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Dialogando com Carvalho (2013), apesar da presente pesquisa não incluir a análise dos planos de cargo, salário e gratificações, essas informações são imprescindíveis, para

lançar luz sobre demandas de trabalho e desafios que também se fazem presentes na práxis. Nesse sentido, retomando Vanzuita (2013) e pensando nos desafios, entendemos que as descontinuidades de projetos e práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, pode estar relacionada à desvalorização, indiferença e precarização que as(os) profissionais da educação infantil lidam e enfrentam historicamente. Enquanto cobramos responsabilidades, não podemos esquecer de reivindicar direitos que propiciem condições dignas de trabalho. Não se pode dar coro e subsídios, para discursos que ora são fatalistas e ora romantizam a educação.

Em relação a presença da ERER no projeto político pedagógico, a professora Maria diz que *“22 anos que tem uma lei que era pra constar no PPP, e no PPP do CEI não consta. Aí no começo do ano trocou gestão, até a diretora começou a falar em incluir, mas ainda ficou só na fala. Ainda não tem esse passo para entrar e corrigir o PPP”* (pré-indicador). Considerando não somente a professora Maria, mas também suas colegas de trabalho e o CEI, como inseridos em uma conjuntura marcada pela fragmentação do trabalho coletivo e colaborativo, entendemos que as condições precárias, dificultam a construção de um trabalho que requer o diálogo, debate, discussão e envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, não somente a ERER, mas a educação democrática mesma, precisa ser problematizada em sua possibilidade efetiva de construção.

Novamente resgatando a hierarquia e contornos da atuação, **Maria** conta que *“algumas coisas que eu vejo que não é errado (orientar), eu até oriento elas, mas eu não sou autorizada a estar orientando os professores também. A minha liberdade não é tão grande assim”* (pré-indicador). A fala dela, ainda nos remete ao que **Kátia** nos conta. *“As minhas ações, eu tenho, mas são ações muito individuais, assim, sabe? Individuais e com o meu grupo ali. Aquelas 25 crianças que eu tenho que hoje eu solto do trabalho, meio período, né? Com aquele meu grupo seletivo ali”* (pré-indicador). Junto com elas, entendemos que, mesmo que elas tenham vivências, discussões e proposições importantes sobre a ERER, nem sempre a profissional consegue realizar essas trocas junto com os demais profissionais das unidades.

A partir de Costa (2021) e considerando as significações até aqui produzidas, entendemos que esse processo de construção de relações colaborativas, não ocorre de forma sucessiva e linear. E nesse sentido, a defesa e estabelecimento de uma direção participativa, pode contribuir para que cada profissional dos CEI 's, compreenda suas responsabilidades e participem das ações de forma coletiva. As políticas nacionais, dentre elas a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, podem mobilizar as reflexões iniciais, mas a implementação de políticas

municipais que garantam as condições necessárias, é fundamental. E aqui não estamos nos referindo somente a políticas sobre a temática em relevo. É imprescindível destacar que a qualidade da educação, deve incluir melhores condições de trabalho e valorização dos trabalhadores da educação infantil.

As significações sobre a construção e defesa de um trabalho coletivo considerando o pertencimento étnico-racial, ampliam nosso entendimento sobre a promoção da EREER na educação infantil em aspectos muito importantes. Primeiramente, de que a construção desse trabalho, ocorre em um campo de disputas raciais e ideológicas bem demarcadas. A pesquisa, que está sendo realizada em uma cidade que não está descolada do plano nacional, de maneira nenhuma tem a harmonia e cordialidade como características fixas das relações entre os sujeitos. Tanto profissionais da educação, como também as famílias, demonstram a necessidade de discussão, defesa e promoção de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial, que constitui a população brasileira e também se faz presente no município.

6.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: “A GENTE TIRA MUITAS VEZES DO NOSSO BOLSO ESSES MATERIAIS QUE A GENTE PRECISA”.

Este núcleo reúne significações sobre práticas pedagógicas que evidenciam concepções de criança orientadas pelo respeito e potencial de desenvolvimento infantil, em meio a contradições provocadas por uma política que tem como base o *slogan* de uma educação transformadora para todos. Destacando nas práticas, os desafios acerca da indisponibilidade de recursos nos CEI 's, que leva à necessidade realizar campanhas e aquisição pessoal. Abaixo segue os indicadores que compõem o núcleo:

INDICADORES:

- Concepções de criança orientadas pelo respeito, potencial e emancipação.
- Concepção de educação para todos e que transforma.
- Interesse das crianças orientando o processo de ensino.
- Práticas pedagógicas contemplando e abordando a temática étnico-racial.

- Recursos indisponíveis nos CEI 's para a EREER gerando a necessidade de aquisição pelos professores e campanha com os pais.
- A presença de crianças imigrantes nos CEI 's impactando no cotidiano da escola.

Quando pensamos na promoção da educação das relações étnico-raciais, sobretudo no que se refere aos materiais e recursos indisponíveis nos centros de educação infantil, Vanzuita (2013) já nos indicava a partir do período em que desenvolveu sua pesquisa, de que podem ser encontrados uma série de desafios e dificuldades no cotidiano das unidades. Essas contradições incluem não apenas a falta de recursos e condições, bem como também, as literaturas e atividades apresentando a população negra de forma estereotipada e inferiorizada. Em uma fala sobre a época em que ainda estava na sala de aula, a Coordenadora de Educação infantil nos traz que *“na minha época, quando estava lá na sala de aula. Qual a princesa que tinha cor negra? Hoje a gente já começa a ter um cenário diferente, que já proporciona isso para as crianças”* (pré-indicador). Ela nos conduz a pensar que, para além do conteúdo propriamente dito, ao longo dos anos e em meio a contradições inerentes a produção do conhecimento e implementação de políticas educacionais, o cenário já não é mais o mesmo que nos primeiros anos de implementação das políticas que versam sobre a EREER.

García (2019), compartilha que nas últimas duas décadas houve um crescimento significativo de pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e, com a expansão das pesquisas no campo, tem se ampliado a busca por materiais e possibilidades. Ao estabelecermos um diálogo com Meira (2019), ela indica que é necessário e importante, que as discussões e produções acadêmicas dialoguem com as necessidades dos profissionais que atuam na educação infantil. Assim sendo, não podem permanecer somente no meio acadêmico e entre os pesquisadores que investigam o tema. Dialogando com as professoras acerca do trabalho que desenvolvem, depreendemos que umas das principais dificuldades na construção de práticas pedagógicas para a EREER, consiste na aquisição de livros para si e também literatura infantil para trabalhar com as crianças. Ao passo que as escutamos, percebemos que, de forma alguma elas estão inertes. Entretanto, as professoras relatam o quanto ainda precisam provar a credibilidade e importância dos trabalhos que desenvolvem.

Então a gente adquiriu livros, que não foi nenhum nem dois, **a gente adquiriu vários livros**, a gente **foi em busca de outras materialidades** restantes que representassem diferentes tons de pele, **pra poder convencer a gestão da escola** que aquilo ali ia fazer a diferença na vida das crianças (pré-indicador).

Então os livros vieram inicialmente por essa campanha e os **outros materiais foram sendo adquiridos pela gestão**. Porque eles começaram a perceber que aqueles que a gente tinha lá eram muito buscados pelos professores. Porque os professores queriam trabalhar e eles precisavam ter materiais (pré-indicador).

Claro que grande parte ela envolve um recurso financeiro. Então **a gente tira muitas vezes do nosso bolso esses materiais que a gente precisa** (pré-indicador).

Escutando as professoras relatando sobre o processo de busca e aquisição de materiais, é incontornável a discussão de pelo menos dois aspectos. Conforme Rodrigues (2023), as políticas que versam sobre a promoção da EREER por si só não garantem a presença da história e cultura Africana, Afro-brasileira e indígena. Além de interesse, elas nos indicam os movimentos de busca por materiais que contemplem a diversidade étnico-racial. Percebemos então, a política em movimento e em constante construção por meio dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A coordenadora **Renata**, que trabalha dentro da SEMEd, nos conta que um dos trabalhos que desenvolve é o acompanhamento dos(as) Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATP. São essas(es) profissionais, que realizam semanalmente reuniões e encontros com diretoras(es) das unidades. Nessas ocasiões, as ATP 's discutem e planejam ações junto com as(os) diretoras(es), considerando as demandas específicas de cada CEI. **Renata** conta que a equipe de ATP' s, tem reforçado a importância da dimensão pedagógica junto às diretoras(es) das unidades. Diz ainda que por conta das demandas administrativas, há uma tendência de que esta dimensão técnica e burocrática do trabalho se sobressaia ao pedagógico.

E nesse sentido, as(os) ATP 's realizam conversas e orientações mediadas por textos e vídeos, destacando junto às diretoras(es), a necessidade de circular pela unidade, dialogarem com as profissionais e buscarem compreender os trabalhos desenvolvidos na unidade. Essas informações, nos permitem inferir que é necessário não perder de vista um aspecto muito importante. O que inicialmente, poderia ser lido como simples desinteresse da direção, pode estar relacionado às demandas excessivas, decorrentes do trabalho administrativo. E considerando isso, o trabalho das(os) ATP 's, pode contribuir para a reflexão e proposição de ações que considerem a EREER. Entendemos que esses materiais utilizados, como textos e vídeos, podem propiciar a também discussão sobre racismo, preconceito, discriminação. Evidenciando a importância de ter materiais específicos, as professoras relatam ações realizadas em parcerias com as famílias para levantamento de recursos e aquisição de livros.

A gente fez uma grande **campanha com os pais**, porque a escola vive de ações, né? Então tem ação tipo de festa junina, pontos, né? Então quem trouxesse um **livro com a temática afro-indígena** tinha tantos pontos e era no maior número de pontos (pré-indicador).

E a gente adquire também através da APP, então assim, olha só como a comunidade nossa é atuante, a gente adquire alguns livros também, só que **o recurso que vem através da APP é pouco, né?** (pré-indicador).

Mesmo que já tenha sido mencionado, não há como não lembrar e reiterar novamente junto com Lima (2022), de que o caminho para a promoção da educação das relações étnico-raciais, passa necessariamente, pelo entendimento, de que não se pode depender da boa vontade das(os) professores(as). O debate que aqui propomos e defendemos, se situa na articulação dialética da tríade de políticas, trabalho e formação docente. E nessa perspectiva, reforçamos a responsabilidade e compromisso do Estado, em prover os recursos necessários, para que (as)os profissionais tenham as condições dignas e de direito, para realizarem seu trabalho. Por mais que seja importante e deva ser reconhecido o trabalho que envolve as famílias em ações da escola, sobretudo na temática em relevo, temos que destacar esse tipo de parceria entre família e escola, precisaria ser complementar aos subsídios provenientes de verba pública. Ampliando os tipos de materiais e documentos que utilizam no trabalho, as professoras relatam trocas e partilhas entre seus pares.

Ainda é pouco, (livros para os professores) ainda é pouco. Tudo que a gente, assim, tem alguns, mas são muito poucos. O que a gente faz é os textos, ou que **pega na internet**, ou que eu vou atrás da [suprimido o nome] e peço para ela também, aí a gente imprime e entrega para os setores, que é para as salas ali. para poder estudar numa reunião pedagógica ou quando a gente consegue reunir eles. (pré-indicador).

As professoras e a diretora entrevistada, relatam as trocas e partilhas de materiais que foram possíveis a partir de articulações com profissionais da própria unidade e dentro da secretaria. Mas a gente tinha esses, só que eram pouquíssimos, então **a gente procurava muito** materiais em PDF e **compartilhava entre as profes** sobre esses títulos de história. E daí surgiu uma ideia da gente dar vários títulos para a direção do CEI e num determinado momento elas fizeram a compra desses materiais, então o que era algo pequeno se tornou muito grande (pré-indicador).

Isso nos provoca pensar na qualidade das relações e se outras profissionais conseguem estabelecer essas relações de trocas colaborativas em meio a um cenário de individualização e fragmentação do trabalho docente. Além disso, nos faz pensar e discutir a disponibilidade de

orientações e diretrizes produzidas pelo MEC em âmbito nacional. A fala de uma professora nos diz que “*dentro da educação infantil, nós temos uma diretriz municipal que ainda é bem tímida referente a questão da EREER*” (pré-indicador). Mesmo sendo considerado “tímido” ter esse documento na rede municipal de educação ele é uma referência para ser considerada em especial para aqueles profissionais que estão iniciando sua trajetória de discussão e ações em EREER.

Em relação a compreensão de responsabilidades e orientações curriculares, (Souza 2021) nos lembra que desde 2016 o município de Florianópolis - SC, tem uma Matriz Curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Sua pesquisa nos apresenta que além de trazer fundamentos e orientações para o desenvolvimento de ações nas unidades de educação infantil, por ser uma produção da própria rede municipal, o documento considera as necessidades regionais e confere legitimidade ao trabalho desenvolvido pelas(os) profissionais. Em outras palavras, além de estar em consonância com as políticas nacionais, o documento citado é a objetivação de um trabalho coletivo e articulado da rede municipal. Souza (2021) e as professoras(es) entrevistadas, destacam que a Matriz Curricular tem sido uma política importante para o tensionamento dos currículos hegemônicos, inserção da temática na sala de aula, sugestões e referências. Assim, em diálogo com esta pesquisa entendemos que ter um documento possibilita que haja um movimento de tensionamento e modificação caso seja necessário, mediante o aprofundamento e desenvolvimento nesta área.

Em meio a aquisição pessoal de materiais, parcerias com as famílias e trocas com seus pares, as professoras narram sobre suas práticas pedagógicas visando a promoção da educação das relações étnico-raciais. De maneira nenhuma, abrir o parágrafo com esse destaque, tem o intuito de soar ou subsidiar concepções neoliberais, que reforçam o trabalho individual e que se faz apesar dos pesares. Como o óbvio precisa ser dito e reiterado, o destaque se faz necessário, para demarcar as condições de trabalho ao qual as profissionais da educação estão inseridas. Ao longo de cada entrevista, as participantes, considerando seus respectivos percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, compartilham sobre as práticas pedagógicas voltadas à promoção da EREER.

A **Renata**, que trabalha dentro da SEMEd, como uma das coordenadoras da educação infantil. Nos conta sobre o trabalho que desenvolvia, quando era assessora técnico-pedagógica. No período de agosto de 2023 até dezembro de 2024, ela acompanhou um ciclo formativo, realizado com as professoras de apoio pedagógico – PAP 's das unidades de CEIs conveniadas. As não conveniadas, eram realizadas por outras profissionais. Ela nos diz que no

último encontro de dezembro, abriram um espaço para que esse grupo de PAP 's, trouxessem necessidades e temas que gostariam de ouvir mais. Esse processo dialogado de levantamento das demandas, tinha a finalidade, de montar o cronograma de formações, da trilha formativa de 2024. E em relação a isso, inferimos que esse tipo de postura profissional é fundamental, pois não impõem uma formação a priori. Ou seja, a trilha formativa, pode ser construída considerando as necessidades das unidades. Ao qual, também, precisa considerar questões relacionadas à ERER.

Em relação ao espaço, tempo e estrutura, as formações ocorreram mensais com duração de 04 horas. Geralmente ocorrem no Centro XV, que é o espaço de formação da rede municipal. Mas a pedido das profissionais, foi realizado em algumas unidades de CEI 's, para que pudessem conhecer o espaço e trabalho umas das outras. **Renata** nos conta, que organizavam 01 grupo de manhã e 01 grupo no período da tarde. Essa estratégia tinha como objetivo, trabalhar com grupos menores e, assim, poderem realizar dinâmicas e ouvirem uns aos outros. Acerca do que as PAP 's traziam sobre a temática étnico-racial, ela nos conta que algumas já tinham conhecimento e desenvolviam algumas propostas. Entretanto, para outras, algumas discussões eram chocantes: “- *Aí uma pergunta que eu fazia pra elas, um questionamento que eu dizia pra elas. E as crianças negras? Em que lugar elas estão nessa fila?*” (pré-indicador). E nesses momentos formativos, professoras relataram dificuldades de não saberem, como cuidar do cabelo das crianças negras, quando chegava a hora do soninho. Ela nos conta que como algumas crianças vem com o cabelo arrumado de casa, as professoras acabam não mexendo para não desarrumar. Pensar no lugar que as crianças negras estão nessa fila, nos provoca a discutir sobre afeto e acolhimento junto às crianças. Em diálogo com Santos (2024), compreendemos que essa modalidade de formação, com grupos pequenos de participantes, pode oportunizar que as profissionais tragam suas dúvidas e inquietações para que sejam discutidas coletivamente e não silenciadas.

Em diálogo com Sant' Anna (2024) entendemos que as dúvidas e receios são legítimos, mas há que se destacar aqui essas orientações de conversar com as crianças, buscar saber o que elas desejam que seja feito e, também, buscar estabelecer um diálogo com as famílias. Isso é fundamental para que não seja naturalizado, ignorar a presença e cuidados com bebês e crianças negras. Pois conforme Santos (2024), o racismo pode ser silenciosamente violento. A autora afirma que "muitas vezes o racismo está nas minúcias, nos detalhes, no que é falado e às vezes nem sequer é percebido" (Santos, 2024, p. 87). E acerca disso, **Renata** complementa, que após esse tipo de pergunta sobre o lugar da criança negra,

havia professoras que falavam nunca ter parado para pensar nisso. Levando em consideração as relações fragmentadas das unidades de CEI narradas por **Maria e Kátia**, destacamos a importância de proporcionar a reflexão crítica das práticas pedagógicas, que por vezes, não são possíveis de realizar com as colegas das próprias unidades.

Dialogando com Santos (2024), são nessas formações críticas, com carga horária adequada e espaço próprio, que as profissionais poderão compreender que há inúmeras texturas, tons do cabelo e que não há apenas uma forma de cabelo. E nesse sentido, não necessariamente, uma pessoa para ser negra, precisa ter obrigatoriamente o cabelo crespo, volumoso ou trançado. Sendo uma parte do corpo que carrega significações sobre o pertencimento étnico-racial, a autora pontua que “é importante que bebês e crianças negros sejam acariciados, tocados, penteados como os brancos durante o cotidiano nas instituições; por outro, manusear os cabelos deve ser algo consentido, dialogado com a criança e sua família” (Santos, 2024, p. 85). Nesse sentido e junto com a autora, defendemos que o colo e o cuidado precisam ser democratizados e que todas as crianças precisam ser bem recebidas e acolhidas. Esse é um entendimento, que pode ser construído quando as profissionais têm amparo institucional para repensarem suas práticas pedagógicas.

Entre sorrisos e descobertas das professoras junto às crianças, as significações que seguiremos construindo, correspondem especialmente a outras práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da educação infantil. Nelas, nos deparamos com indicações sobre o lugar e papel das crianças, aproximações com os povos originários que também compõem o estado de Santa Catarina, mediações por meio da literatura e, não menos importante, nos provocam não deixar de lado ou nas entrelinhas, o papel importante exercido pelas professoras. Para avançarmos das linhas gerais e aprofundarmos a compreensão destes aspectos indicados, recorreremos inicialmente à (Cavalleiro, 2022; Mello, 2017; Folque, 2017; Martinez, 2017).

Tendo como lente a teoria histórico-cultural e, sustentando-se nas produções de Vigotski (2010, 2018, 2021), as autoras, (Mello, 2017; Folque, 2017; Martinez, 2017) discutem e apresentam contribuições que podem subsidiar análises importantes, sobre o processo educativo, considerando as especificidades da educação infantil. Sobre o lugar das crianças, é fundamental problematizarmos que “a forma como concebemos o processo educativo depende em grande medida do modo como olhamos as crianças e concebemos o seu lugar no mundo” (Folque, 2017, p. 62). Ao tratar sobre essa afirmativa, a autora discorre sobre a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam planejadas, desenvolvidas e

avaliadas, considerando as crianças como sujeitos de direito, cooperantes, ativamente participantes e em uma relação pautada no respeito mútuo.

Folque (2017) e Martinez (2017), se aproximam na discussão de que frequentemente, ou centraliza-se o protagonismo no professor e, nessas condições, as crianças desempenham um papel passivo, de expectador ou com pouca participação. E nessa tendência, centraliza-se o protagonismo nas crianças e, desse modo, caberia somente a ela as definições e escolhas que compõem o processo educativo. Como alternativa coerente com os pressupostos da teoria histórico-cultural, Folque (2017) sustenta que o processo de aprendizagem não é algo que ocorre de dentro da criança ou descolada do meio em que está inserida. Nesse sentido, a autora propõe a defesa e entendimento de que em educação, precisamos considerar que o desenvolvimento se dá em uma comunidade de aprendizes. Em que as crianças e adultos, possuem diferentes responsabilidades. A partir do que as autoras discutem, temos significações que se aproximam desses pressupostos e indicam elementos que podemos aprofundar.

Então, por exemplo, no final do ano passado, no segundo semestre, **as crianças da educação infantil fizeram toda uma pesquisa** voltada para os indígenas de Santa Catarina, Xoklengs, Caingangues, Denis (pré-indicador).

A partir de Folque (2017) e Martinez (2017), primeiramente, precisamos destacar a atividade de pesquisa narrada pela professora. Podemos inferir que houve participação das crianças. Junto com Oliveira e Brazier (2024), não podemos perder de vista que em uma sociedade em que as crianças ainda enfrentam dificuldades para serem vistas como sujeitos de direitos e com potencial de desenvolvimento, práticas pedagógicas que propiciem a busca, aproximações e o contato intencionalmente com diferentes produções culturais, pode possibilitar que as crianças descubram e se sintam pertencentes à grupos étnico-raciais que sistematicamente são inviabilizados enquanto sujeitos em nossa sociedade.

Considerando especialmente o estado de Santa Catarina, a partir de Conceição (2022), entendemos que práticas pedagógicas como essa, possibilitam a descoberta de que os povos originários também compõem a história e a população do estado. Sobre essa prática de pesquisa, a professora nos conta que quando iniciaram as discussões, as crianças que já estavam na instituição desde o primeiro período, já sabiam quem eram os indígenas. E nisso, cabe reiterar processos e sujeitos que possibilitaram isso. O cacique de uma aldeia e sua esposa já tinham ido na instituição e apresentado sobre os artesanatos, música e dança indígena. Depreendemos ainda que, a relação e envolvimento de lideranças com a instituição

educativa, vai de encontro ao que as autoras citadas, nomeiam como uma comunidade de aprendizes e do que outras significações apresentam.

E aí eu tinha contato com a liderança, eles me emprestavam tambor, as roupas, a coroa. Nossa, foi muito bacana. **E levei as crianças, o olhinho deles brilhava, eles queriam saber da história,** eles queriam ir lá, eles queriam que eles viessem pra cá, as crianças (pré-indicador).

Maculelê com as crianças. **E foi num momento cultural, eles queriam saber como eram as rodas de capoeira,** porque que usavam bastões, então a gente trabalhou muito essa questão de ritmo, lateralidade, de uma forma bem brincante (pré-indicador).

O projeto ele visa mais a questão ampla sobre a África e como a gente usa muito a questão dos **interesses das crianças** de conhecer, desde 2023 eu trabalho mais sobre os interesses deles, então partiu muito mais das crianças do que de mim nessa questão (pré-indicador).

Então, a gente trabalhou o tema sobre as bonecas Abayomi e nós **trouxemos os pais para participar dessa oficina de construção** (pré-indicador).

As significações requerem que seja destacado, a importância dos contatos e relações entre as instituições educativas e a comunidade. Sendo representados aqui, na figura da professora e uma liderança. Ao chamarmos Cavalleiro (2022), a autora problematiza e nos ajuda a pensar que, se não há uma continuidade dos trabalhos ao longo de todo ano letivo, isso além de prejudicial para a promoção da EREER, também fragmenta as possíveis relações e parcerias que podem e precisam ser construídas com a comunidade. Nas significações, especialmente no primeiro pré-indicador, a professora menciona que tem o contato com a liderança. Mas, nem sempre as relações de trabalho produzem o interesse e condições de que essas parcerias existam. A partir disso, podemos inferir que nem todas as professoras possuem esses contatos para proporcionar esses encontros para si e com as crianças. Sendo fundamental, que essas relações sejam defendidas e oportunizadas também às profissionais.

Junto com Carvalho (2022), precisamos discutir sobre as atividades que incluíram a musicalidade, dança e história da África. Sem dúvidas trabalhar com produções culturais partindo dessas dimensões pode contribuir para a promoção da EREER. Todavia, precisamos ponderar que, ao desenvolver essas atividades, não se pode trabalhar como se a história da África, Afrobrasileira e indígena, estivesse fixada no passado ou em outro continente. Ainda sobre esse cuidado, Gomes (2022c) sustenta e propõe que é preciso considerar a cultura como constituinte de todos os modos de vida. E assim sendo, não se restringe à música e dança. A autora tece proposições e aqui trazemos, como caminhos outros que podem ser considerados para aprimorar o trabalho já realizado. De que é fundamental que as práticas pedagógicas

incluam intelectuais, políticos, escritores e artistas negros não somente em um passado histórico. Mas como sujeitos que participam e ocupam diferentes inserções na sociedade.

Ao chamarmos Mello (2017) para o diálogo, a autora aprofunda e argumenta que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são empobrecidos, quando o trabalho desenvolvido não oportuniza uma participação autêntica das crianças. A autora afirma que “a inteligência e a personalidade dos pequenininhos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram ou experimentam” (Mello, 2017, p. 42). E nessa linha, a autora sustenta a importância fundamental do adulto, que pode ser a professora ou professor, na organização do espaço, tempo, das relações e as atividades desenvolvidas nas instituições educativas. Pensando ainda no lugar e participação das crianças, temos outras significações para compreendermos-compormos.

Então foi bem bacana porque eu tive uma reviravolta, saí da rede privada onde as crianças tinham material apostilado e ir para uma pra um CEI que **o interesse e as aprendizagens sempre partem da criança** (pré-indicador).

Então, a gente tem várias temáticas, algumas sugestões dentro dele. Só que, muitas vezes, **a gente parte do interesse que a criança deu naquele momento** (pré-indicador).

Então, a gente pega as imagens e a partir das imagens que a gente pesquisa, **a gente constrói com a criança** (pré-indicador).

O que em um primeiro momento, pode parecer somente uma centralidade na criança, ao avançarmos percebemos que as práticas pedagógicas são marcadas por contradições. Há indicações de que “[...] *sempre partem*” (pré-indicador), “[...] *naquele momento*” (pré-indicador) e “[...] *constrói com a criança*” (pré-indicador). Retomando Folque (2017); Martinez (2017) e Mello (2017), entendemos que a multiplicidade do cotidiano na educação infantil, não cabe uma regra de como proceder em todas as relações e atividades junto com as crianças. Há ainda que frisarmos, que estamos falando sobre diferentes infâncias(s). Entendendo que o desenvolvimento não ocorre somente na escola, mas também em outros espaços e relações que as crianças participam, compreendemos que essa contradição, não pode ser individualizada nas profissionais. Dito isso, depreendemos que sendo contraditória e não somente impositiva, há diálogos com as crianças na indicação de temas, recursos e materiais para realizarem as práticas pedagógicas. E nesse sentido, entendemos que a depender da relação estabelecida com as crianças, a professora tem conduzido as práticas considerando também a participação delas na organização.

Mello (2017) e Cavalleiro (2022), se aproximam quando discutem sobre a importância de que essa organização, deve ter como objetivo, proporcionar às crianças um ambiente que comunique segurança, acolhimento e confiança. Ao considerarmos, especialmente a promoção da educação das relações étnico-raciais, Cavalleiro (2022), defendemos que as práticas pedagógicas precisam contemplar a cultura africana, afro-brasileira e indígena em uma perspectiva crítica, que supere os estereótipos e amplie o entendimento sobre a diversidade étnico-racial que compõem o Brasil. Superar a perspectiva negativa e desenvolver uma prática que valoriza a diversidade, inclui necessariamente, propiciar diálogos explicativos junto com as crianças, a partir de produções culturais e ou, com sujeitos pertencentes dos grupos historicamente silenciados e apagados da historiografia brasileira. Ao tratarmos sobre a diversidade e representatividade de forma positiva, nos faz lembrar de outras significações.

Elas vão compreendendo que não existe só princesas brancas da Disney, que existem princesas negras também, e elas vão desconstruindo esse imaginário infantil que é construído a partir da referência que o adulto coloca nela, né? (pré-indicador).

De a criança olhar e dizer, é parecido com fulano, e a criança dá um sorriso. De a criança ver uma história de... com personagens negros e regalar o olho, né, de ver assim, ó, aí, eu fui na praia e dizer assim, é igual eu quando vou na praia, né, e eu tenho uma foto igual, assim, né, dela se reconhecer (pré-indicador).

práticas cotidianas, não só em datas específicas, práticas cotidianas que levassem o respeito, que as crianças se tornassem emancipatórias, fossem emancipadas naquele lugar com o desejo mesmo de pertencer a um território que elas pudessem se ver nas materialidades (pré-indicador).

Essas significações nos remetem às discussões de Cardoso (2021) e Brazier (2022), sobre a branquitude na educação infantil. Conforme as autoras, no cotidiano da educação infantil, especialmente quando se analisa a representação de personagens na literatura infantil, há a predominância do padrão branco e heteronormativo. Cabendo aqui, retomar e considerar a discussão da indisponibilidade de materiais que tragam personagens e histórias pautadas na diversidade, para que as professoras e demais profissionais, possam proporcionar às crianças a ressignificação sobre a história e cultura afro-brasileira, indígena e africana. A partir das autoras e considerando as significações acima, depreendemos e compreendemos que a educação infantil é a porta de entrada da educação básica e tem papel crucial em garantir as condições para o contato intencional e sistematizado com as produções culturais. Entretanto, como bem trazem as significações, as crianças se constituem subjetivamente na relação com

seus familiares e, a sua relação com o mundo, é mediada por produções culturais que, por vezes, atendem e seguem uma lógica mercadológica, superficial e falsamente valorativa.

Ainda sobre a importância da mediação cultural do qual devem ser estabelecidos os diálogos, Cavalleiro (2022, p. 155) nos alerta que “todos os seres humanos necessitam de afetividade”. E ao estabelecermos diálogo junto com Sant’ Anna (2024), precisamos ainda destacar que ambas discorrem sobre a importância de que cada gesto, toque e palavra, precisam ser realizados com o devido cuidado e respeito. Durante a condução de conversas junto com as crianças, não se pode pressupor um desentendimento que deixe “passar” comentários depreciativos e preconceituosos. As crianças, especialmente as crianças negras, não podem ser silenciadas quando vivenciam violências. É importante que se sintam acolhidas, seguras e com liberdade de expressarem seus sentimentos que incluem também os produzidos pelo racismo. Sobre a importância dos profissionais estarem atentos às relações, apesar de ser sobre uma criança do ensino fundamental, a professora **Rosa** nos conta que em meio ao trabalho, uma estudante lhe procurou informando que uma estudante branca estava rindo do cabelo da amiga dela que é negra. **Rosa** relata que junto com outra professora, escutaram ambas as crianças, a família explicando e reforçando que esses tipos de comentários e violências não podiam acontecer. E aqui ainda precisamos destacar que além de não ser indiferente, houve a participação de outra professora. Ou seja, não se trata de um trabalho individual. É necessário que os profissionais possam, enquanto coletivo, buscarem formas de lidar quando uma situação de violência ocorre.

Contrariando a ideia de que as crianças são folhas em branco e livres de preconceito, Cavalleiro (2022) nos alerta que frente à comentários que tragam significações discriminatórias, é imprescindível que o adulto busque propiciar a reflexão crítica e a ressignificação do que foi aprendido em outros espaços e relações ao qual a criança está inserida. Considerando o que as professoras compartilham, podemos inferir que é fundamental que se estabeleça junto com as crianças essas relações de que a história segue sendo construída. Em outras palavras, é necessário que seja destacado isso que as crianças trazem sobre as famílias, filmes e outras vivências fora da escola, para que compreendam gradativamente que essa discussão sobre o respeito, não se restringe aos sujeitos com quem se relacionam na escola.

Discutir sobre a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, requer que frisemos, que se trata de uma política pública que preconiza a consideração e o respeito às diferentes infâncias (Schiessl, 2023). E nesse sentido, destacamos novamente que não pode

ser entendida como conteúdos e práticas direcionadas ao sujeito negro. Nesse sentido, não somente as crianças negras e indígenas têm o direito de terem contato com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Em um primeiro momento, podemos achar que uma educação para todos, seria o suficiente para que caminhemos nesse sentido. Entretanto, avançando da aparência, percebemos que não. E sobre esse aspecto, ainda temos significações que apresentam indicações sobre as diferentes infâncias(s) presentes na educação infantil e as contradições considerando as metas institucionais da SEMed de Joinville.

Conforme Gomes (2022c), ao pautarmos a construção, implementação e avaliação de políticas educacionais, precisamos demarcar seriamente de que “todos” estamos nos referindo e considerando. A autora pondera que princípios igualitários e democráticos, são fundamentais em uma sociedade. E se tratando de educação, não seria diferente. Todavia, afirma que “a implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira” (Gomes, 2022c, p. 84). Ao discorrer sobre a realidade brasileira, a autora discute que enquanto sociedade, ainda estamos em processo de compreender as implicações das desigualdades raciais, sociais e econômicas marcadas pela colonização e escravidão. E sendo um trabalho que ainda segue em curso, ela pondera que “em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (Gomes, 2022c, p. 86). A partir da autora, entendemos que as políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas à promoção da EREER, precisam explicitar de que forma a diversidade, dentre elas de gênero, raça e classe, estão sendo consideradas, defendidas e promovidas.

A própria secretaria tem as suas metas. E essas metas são passadas para as unidades. Né, a gente hoje trabalha para uma educação que transforma. **Ninguém fica para trás.** Todos aprendem. Né, então qual que é o papel de cada sujeito, e como que a gente organiza toda essa máquina, para a gente conseguir isso. Né, com todos (pré-indicador).

E eu gosto muito deste lugar, me identifico com a infância, acho que **todas as crianças precisam ser amadas, respeitadas e principalmente entender que elas têm um potencial muito grande** (pré-indicador).

Considerando as considerações de Gomes (2022c), compreendemos que a SEMed é significada como uma instituição que possui metas e sendo o órgão responsável pela gestão da educação municipal, configura-se como a instância máxima que estabelece não apenas as metas, mas também planos, ações e diretrizes que possibilitem que se atinja as metas estabelecidas. Que por sua vez, se articulam com as diretrizes nacionais de educação. A

significação ainda traz que ninguém fica para trás, todos aprendem e o papel de cada sujeito na organização dessa “máquina”.

No conjunto das significações, compreendemos e percebemos contradições entre o discurso -com uma semântica que se aproxima de um slogan-. Ao passo que outras significações, vão trazer indicações mais detalhadas dos princípios de uma educação democrática. Por ser uma significação que aborda metas e discursos que atendem a ordem do currículo hegemônico, essa contradição aparece recorrentemente ao longo das entrevistas. As participantes, ao falarem sobre o trabalho que desenvolvem, mencionam um trabalho de constante tensionamento entre o que defendem em educação e o que a SEMEd estabelece. Ainda sobre a necessidade de considerarmos a diversidade étnico-racial e repensarmos a educação para todos, há significações que vão trazer elementos sobre a presença de imigrantes venezuelanos e haitianos no município de Joinville.

E aí, essas crianças do Norte, a maioria, elas têm ancestralidade indígena. E que muitas não se reconhecem indígenas por conta de que elas já são urbanas. **Mas que com o projeto, elas começaram a perceber** que elas, mesmo elas não estando mais em aldeias, elas são indígenas (pré-indicador).

E essa criança de fora, do **Pará, do Amazonas, de Belém**, não conhece Joinville, né? (pré-indicador).

O número de crianças venezuelanas dentro da escola. E 2023, final de 2023 para 2024, cresceu muito o número de crianças do Norte. Então, **nossa escola, assim, ficou muito plural. Nós temos crianças, assim, de muitos lugares** (pré-indicador).

Hoje a gente não tem tanto **haitiano**, mas a gente tem **venezuelanos**. Ano passado eu tinha mais haitianos (pré-indicador).

Ano passado, eu tive uma dificuldade muito grande com **uma aluna que ela não aceitava que ela era venezuelana, que ela era negra e ela tinha o cabelo afro** (pré-indicador).

Com a questão dos imigrantes venezuelanos e haitianos, **eu penso que há ainda bastante a se fazer** por conta que a gente tem a questão da língua

A gente tem que pensar numa **reunião de pais com intérpretes**. A gente tem que pensar questões para além (pré-indicador).

A gente perguntou em um xirê que a gente realiza na escola. O que tu queres encontrar nessa outra escola que tá indo? É um projeto antirracista. Então, a maioria das crianças falam isso. **E quem fala não são as crianças negras somente, são as crianças brancas também** (pré-indicador).

Para auxiliar-nos na compreensão-composição das significações sobre os imigrantes, recorreremos a Martinez (2017) e Gomes (2022c). As autoras se complementam ao sustentarem que em educação é necessário que a relação e práticas pedagógicas junto às crianças, precisa considerá-las como inseridas em uma realidade histórica e cultural. “A criança não é uma folha em branco a ser preenchida no contexto da escola. Ela já possui muitas experiências acumuladas. Isso não pode ser negado ou menosprezado na instituição educativa que envolve crianças” (Martinez, 2017, p. 67). A partir da autora, entendemos que a vinda e presença de imigrantes de origem Venezuelana e Haitiana, não é um simples detalhe, é uma complexidade que envolve desde hábitos, língua, costumes e demandas que não podem recair de forma restrita às instituições educacionais.

Além dos países citados, as significações ainda trazem crianças que vieram dos estados do Pará e do Amazonas. Gomes (2022c), nos provoca a pensar que os sujeitos que atuam na educação e aqui podemos considerar não somente as crianças, mas as professoras(es) e demais adultos que participam do processo educativo, precisam ter suporte institucional, garantido por uma política pública que considere as particularidades das populações imigrantes que estão presentes no município. Para tanto, é fundamental, primeiramente, romper com a narrativa hegemônica que anula a presença de pessoas não brancas na cidade (Conceição, 2022). Junto com Gomes (2022c), a autora nos alerta que o racismo é tão perverso na constituição da subjetividade da população negra, que as implicações podem incluir a negação da história, do pertencimento ao grupo étnico-racial e a busca por um ideal branco normativo.

A partir disso, podemos inferir que em um contexto nacional-local que defende o ideal de beleza vinculados às pessoas brancas e a violência às pessoas negras, isso afeta significativamente na não aceitação das características e produções culturais de matriz africana e afrobrasileira. Em se tratando de uma criança de outro país, ainda é necessário considerar as implicações desse processo de ser imigrante. E aqui ainda podemos reforçar o que abordamos anteriormente, sobre ampliar os trabalhos que se restringem a história da África. Em diálogo com Martinez (2017) Mello (2017) e Gomes (2022c), propomos que as práticas pedagógicas oportunizem não só as crianças, mas aos demais sujeitos envolvidos no processo educativo, conhecer mais sobre a história do município, presença e participação das pessoas não brancas na cidade, movimentos sociais e suas respectivas produções culturais.

6.4 PROPOSIÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO AO TRABALHO PARA A ERER: “*VAMOS PENSAR NO PROCESSO [...] TÊM NINGUÉM PENSANDO NO PROCESSO HOJE*”.

Este núcleo de significações compreende as discussões sobre as ações e estratégias da rede municipal de educação de Joinville, voltadas à promoção da ERER. Destacando as contradições e proposições de profissionais da educação, visando a condução e acompanhamento dos trabalhos da rede de maneira efetiva e participativa. Abaixo segue os indicadores que compõem o núcleo:

INDICADORES:

- Ações e estratégias da rede municipal da secretaria de educação da rede municipal para a ERER (ebook, oficinas, seminário, aquisição de materiais e parcerias);
- Proposições de como, onde e com quem a ERER pode ser discutida de forma intencional.

Ao nos aproximarmos de Carvalho (2013), Freitas (2016) e Souza (2021) para analisar a educação das relações étnico-raciais ao nível da rede municipal pesquisada, elas nos indicam a necessidade de compreender os movimentos e as relações entre os grupos de trabalhos organizados e as políticas existentes.

Diante disso, entendemos que seria impossível e incoerente, analisar a experiência de um município, sem realizar e apreender a articulação histórica e dialética que possibilitou a execução das estratégias e ações voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Ou seja, todo trabalho coletivo na e para a educação infantil, voltado à promoção da ERER, é resultado de uma longa construção dialógica, contraditória e marcada por relações de produção engendradas no modo de produção capitalista.

Considerando a rede de educação municipal de Joinville, as participantes relatam que o ano de 2015, marca o início de trabalhos importantes com a intenção de promover a ERER. Nas entrevistas, mencionam que a mobilização na rede se deu também a partir da Proclamação da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024) estabelecida pela Organização das Nações Unidas (2013), por meio da resolução nº68/237. Considerando nosso percurso de análise realizado até aqui, entendemos e consideramos que essa resolução e a

necessidade de mobilização que foi produzida, está inserida e se soma à outras políticas e mobilizações sociais na esfera nacional e estadual. Dentre as políticas, podemos citar a lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 que já haviam sido promulgadas. Os trabalhos que se iniciam em 2015 na rede municipal, também está no rol de reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro na esfera nacional-local. No âmbito local, em 2015 é fundado em Joinville o Movimento Negro Maria Laura (Cardoso, 2024), mencionado por professoras em relação a realização de eventos pautando a discussão da questão racial na cidade.

Junto com as participantes, descobrimos que em 2015, a SEMEd chamou alguns professores da rede, na maioria negros, para compor uma comissão e juntos escreverem um projeto para que fosse desenvolvido durante os dez anos da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024). Essa comissão foi nomeada como Secretaria do Setor da Promoção da Igualdade Racial – SEMEPIR e foi coordenada por uma professora de História que também ocupou o cargo de técnica pedagógica dentro da secretaria de educação. Esse grupo de trabalho era composto por gestores municipais, gestores negros e não negros, professores de Inglês, professores de história, professores de artes e professores de educação física. Um grupo com em média 12-15 participantes, dentre eles representantes da educação infantil.

Sobre os trabalhos realizados e frequência de reuniões, a comissão se reunia principalmente de janeiro à março para construção do Seminário de Promoção da Igualdade Racial. Uma das professoras relata que às vezes, em dezembro, já iniciavam os preparativos, contatos, parcerias e busca por patrocínio, pois inicialmente não contavam com verba para as ações. As pessoas que participavam, na maioria das vezes, também vinham como parceiras. E em relação aos palestrantes e organizações, há menção à pesquisadores como a Eliane Cavalleiro, Gustavo forte, Joana Oscar e Associação de Professores Negros de Santa Catarina. Ainda sobre essa comissão, a professora de história que coordenava o grupo, se aposentou no período da pandemia e então ocorreu uma troca na gestão da comissão.

Com essas informações, entendemos que se trata da existência de um grupo voltado à reflexão sobre a temática racial, o qual se articula com a necessidade de retomar e assegurar as condições dos trabalhos. Nesse sentido, as proposições que desenvolveremos neste núcleo, estão situadas na retomada e aprimoramento de ações já realizadas pela rede. Sendo a pandemia e aposentadoria da responsável pela comissão, fatores que contribuíram para que gradativamente os trabalhos perdessem intensidade. Percebemos também, que a rede já teve pesquisadoras importantes palestrando no Seminário de Promoção da Igualdade Racial. É

importante frisarmos que essas colaborações poderiam ser melhor aproveitadas, caso se considerasse a presença dessas e de outras pesquisadoras não apenas nas palestras, mas também na construção de uma agenda anual de trabalho voltada à promoção da EREER. Destacando a necessidade de criar uma gerência pautada na diversidade, duas professoras trazem algumas proposições:

“Eu penso que a Secretaria de Educação, **o primeiro passo é criar uma gerência da EREER** e que essa gerência trouxesse todo esse público que eu te falei, trouxesse pessoas negras, professores negros, professores indígenas, professores da comunidade LGBTQIA+, professores que têm é... com deficiência, **para compor realmente uma educação antirracista inclusiva, respeitosa, acolhedora**” (pré-indicador).

“Tem ninguém pensando no processo hoje. Então, eu acho que uma ação que eu já falei, **tô falando pra ti, já falei pro secretário de educação**, seria essa de **ter pessoas dentro da secretaria saindo de dentro da secretaria, entende?**” (pré-indicador).

Por mais que saibamos que a presença da diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade no serviço público, ainda enfrenta muitos entraves relacionados a pressões de bancadas fundamentalistas e conservadoras (Gomes, 2022a). Considerando as falas das professoras, entendemos e destacamos a importância de que a EREER seja pensada, planejada e promovida por professores(as) e pesquisadores(as) que possuem uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional nas discussões sobre a EREER. Nesse sentido, defendemos que embora sejam complexos, a composição de um grupo pautado na diversidade é fundamental para que se possa construir uma educação democrática, sobretudo em relação a EREER.

As proposições, com destaque a significações relacionadas à criação de uma gerência; grupo constituído por uma diversidade étnico-racial e continuidade das ações, nos remetem a considerações importantes produzidas por pesquisadoras que se debruçaram sobre a temática em relevo. Nesse sentido, traremos para o diálogo, pesquisas sobre a experiência de outros municípios na promoção da EREER na educação infantil. Como dito anteriormente, não temos a intenção de estabelecer, propor ou realizar qualquer tipo de comparação superficial. Tratam-se de conjunturas históricas, sociais, econômicas e políticas que se assemelham em alguns aspectos, mas se distanciam totalmente em outros. Entretanto, ao aprendermos as ações e estratégias de outros municípios, podemos tecer proposições que superem desafios já identificados e lancem luz em possibilidades já anunciadas em pesquisas anteriores.

Para nos auxiliar a pensar na criação de uma comissão, Carvalho (2013) compartilha conosco que no município de Florianópolis-SC, as políticas de promoção da igualdade racial passaram a ter maior destaque nas discussões e consideradas como prioridade, a partir de

2007 quando foi criada uma comissão específica sobre o tema. Para além de uma unidade ou setor dentro da secretaria, interessa-nos aqui destacar, que durante e para a organização das ações, houve diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e pesquisadores, movimento negro e educadores. Dentre os sujeitos e organizações, cabe citar Jeruse Maria Romão e Joana Célia dos Passos, do Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina - NEN/SC; Vanda Pinedo, do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina - MNU/SC; Márcio José Pereira de Souza, vereador (PT/SC) e Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros - AMAB/SC.

Nesse sentido, acrescentamos que uma gestão participativa, que inclui, escuta e conta com a presença de professores(as), pesquisadores(as), movimentos sociais e organizações que já desenvolvem trabalhos voltados à promoção da EREER, pode contribuir no estabelecimento de metas, objetivos, ações e principalmente, busca por recursos públicos específicos para realização de trabalhos. Afinal, estamos aqui tratando de política pública. A SEMEd conta atualmente com um grupo, cujo objetivo é principalmente a construção do seminário de promoção da igualdade racial. Além dos encontros para organização desse evento, também ocorrem outras reuniões ao longo do ano para discutir sobre o tema.

Entretanto, as participantes reconhecem e defendem que é necessário que haja continuidade e frequência desses encontros ao longo do ano: “- *Eu digo **um grupo**, né, se fosse duas, três pessoas pensando sobre aquilo [ERER] durante todo o ano, sabe? **De janeiro a dezembro, durante todo o ano, o que que tá acontecendo, né?**” (pré-indicador). Essa fala, nos remete ainda a outra: “- *A criação de uma gerência? ela depende de N fatores, né? Então, **disponibilidade de cargos**. Hoje eu tenho um cargo dito cargo de confiança, uma função gratificada, né? Então, depende desses fatores e diria que também..., mas também a título de informação de uma **vontade política pra fazer, né? Pra dar uma gerência**” (pré-indicador). Nesse sentido, entendemos que a formalização de uma gerência, com a dotação de cargos, cotas raciais, de gênero e recursos específicos, pode contribuir para uma maior efetividade nas ações já realizadas pela rede.**

Para não recairmos em um discurso idealizado, em diálogo com Gomes (2022a) e contextualizando os sujeitos da presente pesquisa-dissertação, a descontinuidade das ações, precisa ser situada em um contexto nacional-local em que a promoção da EREER, não é concebida como importante de ser implementada, haja vista que tensiona o discurso de uma pretensa hegemonia cultural branca e europeia. No conjunto das entrevistas, há significações que dizem sobre a exposição que profissionais da educação passam por abordarem conteúdo da BNCC relacionados a movimentos sociais. Acrescentam ainda, o receio de que as famílias

e políticos exporem seus trabalhos. Depreendemos que, apesar de defendermos uma gestão participativa e do município ter autonomia para organizar a educação infantil, isso de maneira nenhuma, significa que as políticas educacionais voltadas à promoção da EREER na educação infantil, podem ser analisadas descoladas das disputas ideológicas, que ocorrem tanto em contexto nacional como no municipal.

A partir e junto com Carvalho (2013), Freitas (2016), Meira (2019), Souza (2021) e Gomes (2022a) vimos que a existência de gerências e comissões municipais específicas sobre o tema, tem possibilitado a discussão e construção de políticas de promoção da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. As pesquisas trazem elementos indicativos de que os municípios de Florianópolis-SC, Belo Horizonte-MG e Governador Valadares-MG, contam com políticas significativas que amparam o trabalho dos profissionais da rede. Para além da existência das normativas municipais, resgatamos e frisamos que cada um dos municípios e, especificamente os sujeitos responsáveis, se organizaram politicamente e construíram os documentos curriculares, a partir e inseridos dentro das especificidades de cada região. Ou seja, embora nem todos tenham seguido o mesmo ritmo e cronologia das principais políticas nacionais como a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, isso deve ser analisado levando em consideração a própria história e contradições em nível municipal e nacional. Do contrário, incorreríamos em comparações superficiais e incoerentes.

Para pensar e discutir junto conosco, vale trazer Lima (2022) e as análises sobre a experiência do município de Recife-PE. Ela é categórica ao evidenciar e defender, que a responsabilidade de promoção da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, não pode recair somente aos professores. A implementação de políticas que versam sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, depende do reconhecimento de responsabilidades e atuação de diferentes sujeitos que trabalham na rede de ensino. Refletindo sobre os avanços legais, Garcia (2019) pontua que apesar das contradições e retrocessos, não podemos seguir uma linha fatalista de educação, que desconsidera as experiências exitosas realizadas tanto pelas secretarias como pelos profissionais. A realidade é histórica, multideterminada e contraditória. E assim sendo, destacar a desgraça como única parte da história, anula a atuação de profissionais que a duras penas desenvolvem seus trabalhos. Retomando Garcia (2019), outro aspecto fundamental evidenciado em sua pesquisa, é de que não podemos atribuir à educação infantil e os profissionais que participam do processo de escolarização, um poder transformador, capaz de dar conta de todas as complexas

desigualdades raciais que historicamente foram produzidas, como bem traz uma das professoras:

“Então é isso, eu penso que para construir um mundo melhor, precisa, muitas vezes, **essa construção recai só sobre a escola, e não é só sobre a escola.** É também na escola, e eu acho que é o principal lugar, mas também nos outros lugares” (pré-indicador).

Essa significação, é a melhor síntese das discussões sobre um trabalho coletivo, articulado e em rede ao qual discutimos no núcleo anterior. Longe de qualquer demérito sobre a importância e do papel social da escola, a professora nos provoca a pensar, da forma ampliada que uma política pública requer. Até aqui, discutimos sobre a criação de gerência, organização de trabalhos e do envolvimento de sujeitos que não necessariamente estão dentro dos CEI 's. Mas que também, podem pensar e se articular para promover a EREER na rede de educação municipal. Concordamos com Garcia (2019), de que é fundamental que professores(as), especialistas, sindicatos, gestores, lideranças negras, indígenas e outros movimentos sociais, tenham direito de participação e decisão nessas comissões. E que também busquem por fissuras de atuação que possibilitem a proposição e construção de políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Que por sua vez, passa pelas proposições sobre a formação profissional:

“**Trouxe o representante da comunidade quilombola,** é um senhor que é bem falado, o seu [suprimido o nome], acho que é o nome dele, para falar com os nossos formadores” (pré-indicador).

“**A gente trouxe o professor** [suprimido o nome], eu acho que é o nome dele, da Univille, **para falar também com os orientadores, psicólogos e assistentes sociais.** Então, isso foi bem bacana” (pré-indicador).

“**As formações de professores, de gestores municipais, que não seja só do professor e do diretor,** mas que seja também da equipe de infraestrutura que pensa a escola, da equipe de habitação que pensa a escola, da equipe de saúde que pensa a escola, da equipe de assistência social que pensa em escola. Porque tem que ter uma articulação” (pré-indicador).

Nessas significações, algo que precisa ser destacado primeiramente, é a participação de uma liderança da comunidade quilombola para dialogar com os professores formadores. Esse momento é especialmente importante de se registrar, pois evidencia a proximidade que os profissionais da rede têm ou podem ter, com discussões significativas, sobretudo essas conduzidas por pessoas que vivenciam diretamente as particularidades de uma educação quilombola. Ainda é importante destacar, a contradição entre presença de pesquisador e o desconhecimento sobre os estudos e pesquisas desenvolvidas pelas universidades. “*Com as*

universidades aqui a gente não tem tanta... uma relação para tratar da temática tão próxima. Inclusive, talvez, ou a gente não foi buscar, ou por desconhecimento, a gente não sabe quais são os trabalhos ou o que vem sendo desenvolvido também de pesquisas a nível aqui das universidades” (pré-indicador). A partir disso, entendemos que há espaço para aprimorar essas parcerias, no sentido de potencializar a compreensão dos trabalhos desenvolvidos por grupos de estudo e pesquisa das universidades. Assim, as formações podem ser construídas de forma coletiva e dialogada, envolvendo lideranças e pesquisadores da área.

Evidentemente, entendemos que o estabelecimento de parcerias de maneira informal, também pode contribuir para que pesquisadores e integrantes de movimentos sociais participem das ações realizadas pela SEMEd. Mas, considerando as indicações de ausência de continuidade nos trabalhos desenvolvidos, há que se defender que a construção de parcerias com universidades, movimentos sociais, coletivos, artistas e organizações que tratam sobre a ERER, precisa ser entendida como uma agenda de compromissos firmados coletivamente. Em diálogo com Freitas (2016) e Meira (2019), entendemos que as universidades, especialmente as federais e comunitárias, podem contribuir na realização de formações, palestras, seminários, oficinas e entre outras atividades. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB's presentes em universidades públicas, privadas e comunitárias podem ser um espaço de acolhimento, formação e produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais na e para a educação infantil. Sendo essas atividades, também citadas nas proposições realizadas pelas participantes da presente pesquisa:

Voltaria com as oficinas que eram muito bem desenvolvidas. E que as professoras amavam participar dessas oficinas, porque eram oficinas práticas. E assim, elas vinham encantadas com as oficinas práticas. Envolvendo a música, envolvendo a dança, envolvendo a cultura. E elas vinham, eu acho que isso deve voltar. Eu acho que a gente deve amadurecer mais. Pra voltar a essas temáticas de oficinas (pré-indicador).

E eu penso que é isso, Joinville precisa ter mais dessas referências, mais movimentos, **valorizar mais a cultura, tanto a nossa cultura dançante quanto a linguagem artística, pinturas, autores também, porque tem alguns em Joinville, só que a gente desconhece** (pré-indicador).

Esse seminário continua ainda vivo. Então, ele é o evento que marca a pauta da Secretaria de Educação. **E aconteciam oficinas. Só que as oficinas, a gente percebia que a escola mandava aquele professor que estava livre, aquele professor que às vezes também não estava interessado pela temática.** As oficinas elas são muito boas (pré-indicador).

Com essas significações, entendemos que as participantes propõem a retomada de trabalhos já realizados pela rede, especificamente as oficinas. Ao considerarmos que a promoção da educação das relações étnico-raciais não se dá apenas por meio de uma estratégia formativa, compreendemos que são essas oficinas que permitem às professoras e demais profissionais, a vislumbrar possibilidades de desenvolverem e aprimorarem suas práticas pedagógicas, considerando artistas locais, pesquisadores, autores que, por vezes, não são devidamente reconhecidos e ou apresentados na historiografia local.

Conforme Carvalho (2013), além de conhecer esses lugares e produções, essas vivências podem promover a ressignificação de suas histórias enquanto professoras e também vislumbrar possibilidades de trabalho em face à educação das relações étnico-raciais. A partir do trabalho já realizado em outros municípios, propomos que os encontros formativos também levem em consideração a importância de compreender e desenvolver as práticas educativas considerando também a cultura local. Para tanto, é necessário a aproximação com o trabalho desenvolvido por pesquisadores(as), artistas, coletivos e movimentos sociais que problematizam a cidade.

Outro ponto que precisa ser problematizado é quando o participante relata que as oficinas aconteciam, mas, muitas vezes, a escola liberava justamente o professor que não tinha interesse pela temática. É fundamental considerarmos que todos os profissionais, têm o direito e responsabilidade na participação dessas oficinas. Tanto aqueles que já se interessam pelo tema quanto os que, porventura, ainda não se envolvem nesse trabalho. Também é necessário refletir: o que se espera de um participante nessas oficinas? Quais são as expectativas? Seria um bom participante aquele que já tem interesse, que não possui dúvidas, que já sabe o que fazer? E quem ainda não desenvolve um trabalho? É justamente por meio dessas oficinas, que utilizam de diferentes linguagens e no diálogo com outros profissionais, é que se pode começar a compreender formas de promover a EREER. Contudo fica evidenciado que há necessidade e expectativa de formações diferenciadas:

“E aí até alguns professores já nos sinalizaram e falaram, gente, o que... e nos deram ideias, né? **Faça um encontro mensal com professores, por exemplo, por adesão.** Eu quero me aprofundar sobre essa temática. Então, ofereçam **cursos por adesão, ofereçam grupos de estudos, de leitura,** já veio sugestões para esse tipo de ação formativa. Já veio de discussões também, tipo... de filme, assim, sabe? (pré-indicador).

Nessas significações, percebemos o quanto seria potente a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e os grupos de estudo e pesquisa. Ainda que a secretaria, de forma individual, não consiga promover encontros mensais com professores para fomentar

discussões mediadas por filmes, livros, artigos e textos, os grupos de universidades da região, podem contribuir com essa demanda das profissionais, por meio das atividades que realizam anualmente. Esse tipo de parceria é fundamental, pois os eventos, pesquisas e encontros, não podem produzir discussões afastadas da realidade escolar. *“A gente levou os professores (do ensino fundamental) para falar sobre isso ali no museu e foi intencional escolher esse local. É um museu de migração, mas de que migração a gente está falando hoje? De que migrante que a gente está falando? Então é algo bem interessante que a gente vai trazendo recorte e é o que é muito potente, mas ele está incipiente ainda e eu acho que ele pode ser muito melhor”* (pré-indicador).

Assim, entendemos que essas proposições que versam sobre grupos de estudo e leitura, não se dirigem exclusivamente à Secretaria Municipal de Educação, mas a todos os sujeitos, grupos e coletivos que já desenvolvem ações desse tipo.

Embora se refiram a professores do ensino fundamental, é importante destacar que a visita a espaços públicos da cidade, especialmente o Museu Nacional da Imigração, podem oportunizar que os profissionais acessem materialidades às quais, de outra forma, não teriam contato. Aqui ainda acrescentamos, o Arquivo Histórico e o Museu do Sambaqui. Além de conhecer esses lugares e produções, essas vivências podem promover a ressignificação de suas histórias enquanto professoras e também vislumbrar possibilidades de trabalho em face à educação das relações étnico-raciais.

É importante destacarmos, relembrarmos e defendermos essas parcerias e não outras, haja vista que uma instituição não filantrópica está entre os prestadores de serviço para a SEMEd. *“Hoje o que mais faz esse trabalho aqui conosco é a Motriz. Ela é sem fins lucrativos, mas já te adianto que é ligada a esse ecossistema da Fundação LEMANN”* (pré-indicador). Como bem nos alerta Freire (2020), não há neutralidade no campo da educação e, muito menos, nos profissionais que nela e por ela atuam. Dito isso, há escolhas e intencionalidades por detrás das ausências.

Em diálogo com Gomes (2022a), entendemos que a formação continuada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais - ERER, pode ocorrer de duas formas. Uma delas são os encontros regionalizados, em que participam um número maior de profissionais. Essa modalidade de encontro é voltada para tratar sobre o desenvolvimento de práticas da ERER junto às crianças. Nessa, partindo do princípio da circularidade, podem ser realizadas rodas de conversas. Corroborando com a pesquisa de Gomes (2022a), a estratégia

em que um profissional repassa informações para os demais colegas que atuam na unidade, é algo que a SEMEd de Joinville também realiza:

“O professor recebe formação diretamente pela secretaria, pelos formadores da secretaria, e esses outros profissionais agora têm todos os desafios na escola né. **A ideia é que eles sejam multiplicadores dentro da escola** dessas práticas, porque eles não conseguem parar toda a rede, por exemplo, para o seminário” (pré-indicador).

Concordamos com a autora que nem sempre o profissional que participa terá o tempo e recursos necessários para "repassar" o que foi aprendido na formação e por isso é necessário considerar os limites dessa estratégia de convidar apenas um de cada unidade. Ainda junto com Gomes (2022a), ela apresenta que a outra modalidade de encontro é chamada de inter-regionais. Nessa, um maior número de profissionais participa das atividades, que incluem palestras e seminários. Para essa, é atribuído o potencial de os participantes conhecerem o trabalho de outras unidades, conhecer outros profissionais da rede, trocar experiências e fortalecer ações. Nesse sentido, as participantes destacaram que as vivências de campo também foram importantes para conhecer a cidade, espaços culturais, comunidades quilombolas e museus. Em especial, porque nesses espaços podem estabelecer contato com produções sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Ao chamarmos Costa (2021) para o diálogo, destacamos a importância da formação continuada em serviço. Em que a equipe diretiva, organize formações em serviço com o intuito de qualificar, continuamente, outros sujeitos que participam do processo de escolarização. E nesse entendimento de que a promoção da educação das relações étnico-raciais, é um trabalho eminentemente coletivo, participem também, os profissionais que trabalham na limpeza, as cozinheiras e equipe administrativa. E acerca disso, relembramos que a coordenadora Kátia, atendendo a pedido das profissionais, mencionou ter realizado formações em algumas unidades de CEI para que conhecessem o trabalho umas das outras. Esse tipo de formação em serviço que além de trabalhar a partir das demandas da unidade, ainda considera e inclui outros sujeitos, é primorosa. Haja vista que conforme Garcia (2019), quando a rede municipal oferta cursos online ou semipresencial, os profissionais precisam, em alguns casos, encontrar formas de encaixar a atividade no horário de contraturno. Inviabilizando os profissionais que trabalham em tempo integral ou aqueles que não possuem rede adequada de internet e entre outras dificuldades.

Outro ponto que precisa ser problematizado é que nem sempre, os cursos produzidos em formatos online e com baixa carga horária, possibilitam a riqueza das trocas, partilhas e

construções coletivas que podem ocorrer nas formações em serviço. De maneira nenhuma, desacreditamos a formação no formato online realizada pela rede municipal de Joinville. Entretanto, é fundamental considerar os limites e possibilidades, para que não sejam utilizadas para culpabilizar os profissionais, sem de fato proporcionar uma formação crítica de qualidade. Ainda é importante registrar, que não se trata de formações e estratégias a parte do que a rede já desenvolve. Ou seja, é preciso que a discussão da EREER, seja realizada dentro do calendário que já existe na rede.

As reverberações das formações continuadas, não se restringem somente na sensibilização e instrumentalização para o exercício profissional junto às crianças e demais profissionais das unidades de educação infantil. As formações, podem propiciar que os participantes se percebem enquanto sujeitos históricos. Em uma realidade multideterminada e atravessada por desigualdades. Dentre elas de raça, gênero e classe. Uma sociedade que possui materialidades que precisam ser significadas e ressignificadas. Os diálogos estabelecidos com as pesquisas citadas, nos permitem afirmar que não podemos conceber que a formação continuada seja realizada de forma superficial, aligeirada e com o simples intuito de cumprir uma legislação. É imprescindível que paramos e escutamos os profissionais que estão no front de atuação profissional. Que precisam estar e ter condições objetivas e subjetivas para desenvolverem seus trabalhos na promoção da educação das relações étnico-raciais. A rede de educação infantil municipal, ter condições para promoção da EREER, inclui a discussão sobre os materiais orientativos e diretrizes curriculares que respaldam e orientam o trabalho dos profissionais na rede.

Atualmente, a rede de educação municipal de Joinville, conta com a 2ª edição de um ebook de Práticas Inspiradoras de educação das relações étnico-raciais – EREER (SEMED, 2024). O lançamento do ebook ocorreu no 11º Seminário de Promoção da Igualdade Racial, realizado no dia 26 de março de 2025. Em relação à estrutura e organização das informações, o documento apresenta a equipe responsável pela elaboração, breve introdução mencionando as leis 10.639/03 e 11.645/08 e na sequência lista as práticas pedagógicas enviadas por professores da rede de educação básica de ensino. Ainda na introdução, o texto traz que o objetivo consiste em:

Reunir práticas pedagógicas que inspirem os profissionais de educação a implementar os conteúdos previstos pela legislação, oferecendo estratégias didáticas que estimulam o reconhecimento de uma epistemologia curricular que valoriza a cultura africana, afro-brasileira e indígena (SEMED, 2024, p.04).

Nas entrevistas, se referindo ao documento, as participantes tecem críticas sobre a descrição sucinta das práticas e relatam dificuldades, de compreender o processo realizado pelos responsáveis durante a realização da atividade. Considerando a ausência de informações, as professoras ainda problematizam, que o documento traz algumas atividades equivocadas que poderiam ser estudadas e avaliadas por especialistas antes de serem publicadas. No documento, não há menção a referências, citações de trabalhos ou documentos nacionais que tratam sobre o tema. Abaixo, seguimos com as significações que reconhecem a necessidade de melhorias e também indicam trabalhos que estão em andamento.

Então, hoje a gente faz um material, **um ebook, que ainda ele está muito incipiente, a gente quer melhorar muito ele ainda, porque ele só traz um recorte muito pequeno** daquele que o professor fez (pré-indicador).

Pra educação infantil, a gente está desenvolvendo agora os marcos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem. **Eles não têm um currículo tão estruturado como a gente tem no ensino fundamental** (pré-indicador).

A maleta permite a gente conhecer o que vai estar disponível, as formações que estarão disponíveis, quais são as datas e **quais são os acervos que tem naquele momento disponível** (pré-indicador).

A Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville (SEMEd, 2019), elaborada em colaboração com profissionais da educação infantil, é composta por quatro cadernos temáticos. Sendo eles o de concepção de rede; currículo e prática pedagógica; programas e documentos de rede; relatos da prática e mini-histórias. O documento informa que para o processo de elaboração, o setor de educação infantil planejou e realizou formações, grupos de estudos e pesquisas para que fosse possível sistematizar e apresentar a diretriz municipal considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e aspectos históricos da rede municipal.

A diretriz municipal, traz elementos importantes de serem registrados. Um deles é a construção considerando o envolvimento dos profissionais da rede. Não há como avaliar em que nível essa participação ocorreu, mas o texto faz menção a participação de gestores e professores no processo de elaboração. Em relação à educação das relações étnico-raciais, o documento não faz menções à lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que são as principais políticas que versam sobre a temática. A única menção à raça afirma que “a inclusão, no contexto escolar, inicia na Educação Infantil, pois essa prática requer que todos os envolvidos sejam respeitados em suas diferenças, seja em relação à deficiência, raça, gênero, religião, cultura ou etnia (SEMEd, 2019, p.165). Considerando as diretrizes nacionais citadas, na seção que trata

sobre a concepção de educação infantil do município, há princípios importantes que valem ser citados:

“PRINCÍPIOS ÉTICOS: promover o respeito, a reflexão sobre a singularidade do outro, suas vivências, diferenças, colocando em prática a empatia. Vivenciar as diversas manifestações artísticas e culturais, respeitando a diversidade social, cultural e de gênero. Estimular a autonomia da criança, a solidariedade, o cuidado com o meio ambiente” (SEMED, 2019, p. 15).

“PRINCÍPIOS ESTÉTICOS: promover o respeito e a valorização da criatividade, a diversidade cultural, artística e lúdica. Estimular a sensibilidade e a autoestima, organizando um ambiente com situações desafiadoras e, ao mesmo tempo, estimulantes para que a criança tenha acesso às experiências diversas” (SEMED, 2019, p. 15).

“PRINCÍPIOS POLÍTICOS: promover ações que estimulem a criança ao exercício da cidadania, para que ela possa compreender seus direitos e deveres, ajudando a desenvolver um cidadão crítico, que possa participar das discussões, ouvir o outro, aprender a respeitar e, assim, trabalhar junto na busca pelo bem coletivo” (SEMED, 2019, p. 15).

A partir dos princípios e da afirmativa de respeito a todos os envolvidos, podemos considerar em um primeiro momento, que há elementos suficientes para que se promova a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. O documento estabelece a necessidade de promover o respeito à diversidade social, cultural e de gênero. Entretanto, articulando com as significações construídas junto com as participantes e pesquisadoras (Cavalleiro, 2022; Gomes, 2022c), lembramos que na cidade há disputas e tensões raciais que pautam e orientam esses princípios. Ou seja, o documento até preconiza a diversidade, mas há que se reiterar que a historiografia acrítica do município, ocultou a presença e contribuição de pessoas de origem africana, afro-brasileira e indígena (Conceição, 2022). A ERER, sendo erroneamente entendida como algo exclusivo e de interesse da população negra e indígena, pode não ser considerada nesses princípios e sustentações. Considerando o conjunto de entrevistas, percebemos dificuldades das professoras em mencionar a diretriz municipal de educação infantil como uma referência que embasa os seus trabalhos. E sobre isso, lembremos que uma das professoras traz que dentro da educação infantil, a diretriz municipal ainda carece de aprofundamento sobre a promoção da ERER.

Como dito anteriormente, o reconhecimento e destaque a construção coletiva, não é um simples elogio ao trabalho de elaboração da Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville (SEMED, 2019). A partir de Carvalho (2013), Freitas (2016), Meira (2019) e Souza (2021) que tratam sobre a promoção da ERER na educação infantil, entendemos que esse processo de elaboração é crucial também para produção de documentos orientativos que subsidiem a construção de práticas pedagógicas voltadas a ERER. Não se trata da elaboração

de uma infinidade de documentos à parte, mas da construção de matrizes curriculares que demonstram possibilidades de superação do racismo, preconceito e discriminação. Bem como, a aquisição de livros e materiais que abordem a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena de maneira positiva. Repensar essa política, como bem traz as significações abaixo, requer o trabalho coletivo, articulado e em rede. Para tanto, o estabelecimento de relações colaborativas junto com outras instituições públicas, é um caminho imprescindível:

“Hoje a gente tem **estreitado alguns laços com a área da biblioteca**. Então, recentemente a gente fez um levantamento de acervo de livros de autores negros, de livros de autores negros catarinenses, e aí a **gente precisou fazer uma curadoria bem grande** em relação a isso, **porque tem livros que eles contam uma história, mas talvez que história que é essa?**” (pré-indicador).

“Então, hoje, está em andamento a compra de livros, **porque no PNLD é muito limitado** o acervo que vem e também não vem com um recorte muito grande. Cruz e Souza não vem no PNLD. Aqui um exemplo, que é um autor catarinense” (pré-indicador).

“**Hoje, aqui, a gente tem feito pesquisa, tem buscado materiais de referência, tem buscado publicações [sobre a ERER]**. A oferta de materiais também cresceu. Então hoje a gente tem disponível alguns materiais, outros, alguns bem mercadológicos, outros com uma robustez um pouquinho melhor e com mais qualidade, mas hoje tem disponível bastante materiais e a gente tem buscado para conectar” (pré-indicador).

Considerando a individualização e precarização do trabalho dos profissionais em educação, o estreitamento e busca por parcerias com a biblioteca pública pode não somente provocar a revisão de acervos, como também, mobilizar a reflexão sobre a necessidade de dotação de recursos que garantam a compra de materiais a serem encaminhados para as unidades. Como também vimos anteriormente, não podemos naturalizar que uma política pública, seja conduzida a duras penas por recursos provenientes de doações. Ou, até mesmo, do salário das trabalhadoras. Tanto em relação aos títulos e representações, há indícios de um trabalho crítico na avaliação dos livros. Retomando a questão da necessidade da criação de uma gerência de educação das relações étnico-raciais, há pesquisas que também tratam sobre o processo de compra de materiais e nos ajudam a pensar em proposições para os futuros trabalhos da comissão que, como aparece nas significações, o grupo está buscando estabelecer um fluxo contínuo de trabalhos.

Carvalho (2013) compartilha que no município de Florianópolis - SC a compra de livros tem como foco principal, a composição de acervo direcionado às crianças. Antes da aquisição e distribuição para os centros de educação infantil, o processo inclui uma etapa de

avaliação dos conteúdos e ilustrações para verificar se os materiais estão de acordo com os pressupostos de valorização da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, um dos trabalhos da comissão de políticas afirmativas é a indicação e avaliação dos possíveis livros para a aquisição. Além disso, no decorrer do ano, as(os) participantes das formações também realizam a sugestão de materiais a serem comprados.

Ainda conforme Carvalho (2013), a partir da análise dos relatórios de compra e entrevista com a diretoria de educação infantil, a pesquisa evidencia que a política de aquisição de livros buscou superar a compra de livros que ilustram e narrem, a população negra em situação estigmatizadas, subalternizadas e estereotipadas. Porém, apesar de contribuir para a composição de acervos que contemplem a valorização da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, o processo é permeado por cobranças, discussões, diálogos e formações. Evidenciando assim, a política como um movimento diário e contínuo de ressignificação. A pesquisa indica que esses elementos têm sido importantes não apenas para a compra, aquisição e distribuição dos materiais, mas também para que gradativamente, os sujeitos envolvidos, possam compreender a importância sobre o tema e assumir responsabilidades.

As proposições construídas ao longo presente núcleo, foram tecidas junto com as demandas e sugestões levantadas pelas participantes e em diálogo com pesquisadoras que se debruçaram sobre a promoção da EREER na educação infantil. Sendo esse o último núcleo de significação, o ritmo de escrita e produção das análises ocorreu com maior fluidez. Entretanto, há que se destacar o intenso e frequente processo de retomadas às transcrições e núcleos anteriores para apreender e compor as significações sobre as proposições de profissionais da educação ao trabalho para a EREER. Como dito anteriormente, a articulação com as pesquisas citadas, teve como finalidade, indicar caminhos construídos por outros municípios no trabalho sobre a temática em relevo, para que os diferentes sujeitos e grupos responsáveis pela promoção da EREER na educação infantil, possam pensar em estratégias, ações efetivas e contínuas.

7 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Chegando a hora de fechar provisoriamente a pesquisa, decidimos pela construção da análise internúcleos. Conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021), consiste na articulação dialética e interpretativa, dos núcleos que compõem a pesquisa. Para tanto, considerando as sínteses produzidas em cada um dos núcleos, objetivamos elaborar uma síntese articulada internúcleos, que possibilite uma compreensão das significações de uma maneira mais aprofundada.

Ao estabelecermos uma articulação entre o Núcleo 01 - Trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais e o Núcleo 02 - Construção e defesa de um trabalho colaborativo considerando o pertencimento étnico-racial, entendemos que as profissionais participantes possuem trajetórias singulares pela educação e, considerando as vivências em suas histórias, desenvolveram uma leitura crítica voltada à materialização da EREER. Quando nos atemos às discussões do N1, depreendemos que o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a temática racial, sobretudo em relação a EREER, foi constituída em grande medida, por meio de vivências pessoais e profissionais. Sendo necessário aqui, considerarmos que a ausência histórica da EREER na formação inicial em pedagogia, é um marcador que todas as participantes trazem ao longo das entrevistas. E aqui temos uma contradição que não podemos contornar.

Quando nos atemos nas discussões do N2, entendemos que o contexto desafiador de cidade, nem sempre oportuniza que os sujeitos dialoguem abertamente sobre racismo, preconceito e discriminação. Nesse sentido, tendo um trabalho coletivo que ainda é desafiador e segue em construção, demarcamos aqui a importância de formações críticas, que sejam construídas em diálogo com professores, movimentos sociais, coletivos e pesquisadores(as), para que por meio de estratégias formativas diversificadas, que considerem a dimensão biográfica e o trabalho coletivo, sejam oportunizado o debate franco sobre a EREER. Das significações do N2 e N1, ainda depreendemos que o desenvolvimento de trabalho coletivo e/ou colaborativo, não ocorre de forma linear. Pelo contrário, está situado em um campo de intensas disputas ideológicas e raciais. Que por sua vez, também são determinantes, junto à trajetória de cada profissional, na construção de um trabalho intersetorial.

Articulando os núcleos 03 - Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e o núcleo N4 - Proposições de profissionais da educação ao trabalho para a EREER, depreendemos que a indisponibilidade de materiais e ausência de um grupo para acompanhar

as ações da rede de forma contínua, fica bem demarcada nas significações. Além disso, as participantes trazem que a rede, tempos atrás, já realizou um trabalho que contribuiu para a formação das profissionais. Sendo destacado por elas, a realização de oficinas com diferentes linguagens artísticas que tragam a cultura local.

Nesse sentido, a criação de uma gerência composta por um grupo pautado na diversidade de gênero e étnico-racial, apesar de ser complexa, pode contribuir para retomada e aprimoramento do que já foi feito. Acerca disso, reforçamos aqui a necessidade de que sejam consideradas cotas raciais e de gênero nos concursos públicos para todas as áreas, especialmente a educação. Sobre as práticas pedagógicas, as participantes destacam também a necessidade de que a educação seja pensada e conduzida pela rede de educação infantil, considerando a presença de crianças de origem Haitiana, Venezuelana e de outras cidades do Brasil. Para que a cultura e demandas específicas, como é o caso de intérpretes, não sejam ignoradas ou atribuídas exclusivamente às instituições educacionais. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de que a educação, especialmente a educação infantil, seja problematizada de forma ampliada. Capaz de contemplar e reconhecer a diversidade étnica, racial, de gênero. Para tanto, nos implica a valorização e defesa de uma educação democrática e orientada pelos direitos humanos.

Retomando Silva (2019), Souza (2021) e Gomes (2022a), entendemos que as redes municipais caminham em ritmos e tempos diferentes, na materialização da educação das relações étnico-raciais. E que nem todas as redes, como é o caso do município de Joinville, contam com uma diretriz que apresente em detalhes e de forma aprofundada a ERER. Nesse sentido, visando proporcionar às crianças desde a educação infantil a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos também pela população negra, africana e indígena, Pires (2020), Lima (2022) e Schiessl (2023) nos auxiliam a pensar em algumas proposições articulando os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a educação das relações étnico-raciais. Frisamos aqui, que mesmo considerando as possibilidades dessa articulação com os campos de experiência, é necessário que a BNCC seja sempre lida em uma perspectiva crítica, haja vista que, mesmo seguindo-a podemos recair e reforçar apagamentos.

No campo de experiência O eu, o outro e o nós, sugerimos atividades como fotografias, filmes e autorretratos. Nesse sentido, na relação com (as)os colegas, professora(es) e auxiliares, as crianças podem compreender por meio de vivências intencionalmente planejadas, a diversidade de tipos, cores e texturas de cabelo. A partir de

fotografias, durante a produção de autorretratos e conversando com os demais colegas, as crianças podem construir uma identidade positiva, sobre aspectos fenotípicos que historicamente são motivos de discriminação e preconceito racial. Quando existe os recursos necessários para reprodução de vídeos e filmes, há a possibilidade de promover sessões a partir de materiais que representem também a população negra e indígena, em papéis sociais que por vezes são representados apenas a partir de um referencial branco e europeu (Pires, 2020; Lima, 2022; Schiessl, 2023).

No campo de corpo, gestos e movimentos, pode-se trabalhar com atividades que considerem danças e brincadeiras que contribuam para a expressão, movimento e o respeito às diferenças corporais e culturais. Em parceria com a comunidade escolar, pode-se desenvolver atividades que considerem a participação de artistas e grupos locais. Para tanto, pode-se desenvolver atividades que incluam, por exemplo, a capoeira, dança de rua, samba de roda, maracatu ou a congada. São tipos de dança e expressões artísticas, que podem proporcionar às crianças a construção positiva de identidade sobre aspectos relacionados à corporeidade e psicomotricidade (Pires, 2020; Lima, 2022; Schiessl, 2023).

Para o campo de Traços, sons, cores e formas, pode-se desenvolver propostas que considerem a produção de colagens, pinturas e gravuras, a partir de símbolos de origem Africana, Afro-brasileira e Indígena. Outra sugestão é pensar em atividades que contemplem a musicalidade, no que se refere aos instrumentos musicais, estilos, cantigas populares e regionais. Nesse sentido e em uma perspectiva crítica, podem ser planejadas vivências em que seja contemplada produções musicais que versam também sobre a história de resistência da população negra e indígena (Pires, 2020; Lima, 2022; Schiessl, 2023).

No campo de experiência de Escuta, fala, pensamento e imaginação: sugerimos a realização de atividades como roda de conversa, em que as crianças possam escutar e interagir com poesias, contos e outras literaturas. Esse tipo de estratégia e proposta, além de possuir importância na tradição africana e indígena, pode contribuir para romper ou pelo menos reduzir as hierarquias entre as crianças e adultos. Além disso, com a condução do(as) professoras(es) e auxiliares, a contação de histórias com personagens negros e indígenas em narrativas sobre a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, contribui para discussão das contribuições na produção cultural da humanidade e não se limitar apenas às mazelas decorrentes do período da escravidão (Pires, 2020; Lima, 2022; Schiessl, 2023).

Já para o campo de Espaços, tempos e quantidades, pode-se pensar em atividades que incentivem as crianças explorem os diferentes ambientes e espaços da escola. É importante

que as crianças, considerando o seu pertencimento étnico-racial, possam se sentir representadas nos diferentes ambientes dos centros de educação infantil. Para tanto, é fundamental que as decorações, desenhos e cartazes orientativos, sejam produções que considerem a participação das crianças desde o processo de criação (Pires, 2020), (Lima, 2022) e (Schiessl, 2023). Essas proposições, considerando as pesquisas citadas, aprofundam aspectos que até são citados na Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville (SEMEd, 2019), mas que ainda são incipientes.

A materialização da EREER, sendo fundamentalmente coletiva, emerge nas significações, sendo demonstrada pela necessidade de diálogo, disponibilidade e parcerias entre profissionais que atuam nas unidades. Em um cenário de constantes disputas de interesses econômicos, assentado no modo de produção capitalista, a promoção da EREER ganha pelo menos duas dimensões de compreensão. Uma delas é a urgência de que a rede municipal garanta as condições necessárias à continuidade e estabelecimento de ações voltadas à promoção da EREER. A outra, é de que como política pública, o poder público precisa garantir e acompanhar as condições de trabalho dos profissionais que participam de forma direta ou indireta do processo educativo. Estamos falando aqui, de garantir os meios necessários, para que os profissionais tenham materiais de qualidade e que não precisem adquirir utilizando do próprio salário. Bem como, repensar políticas de valorização por resultados que intensificam a fragmentação e individualização das relações. Considerando os núcleos até aqui discutidos e o trabalho das participantes, percebemos que a rede de educação infantil de Joinville, desenvolve ações voltadas a EREER. Mas, considerando as pesquisas citadas e significações produzidas, carece de sistematicidade, continuidade e condições objetivas. Que obviamente, tem como aspectos dificultadores, as tensões raciais e ideológicas que mediam as relações dos sujeitos participantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos De Significação: Análise Dialética Das Significações Produzidas Em Grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e 07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/>. Acesso em: 08 ago. 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens** / Miguel G. Arroyo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa Snowball (Bola de Neve). **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. 27 jul /dez, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 4.886 de 2010**. aprovado em 20 de novembro de 2010. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm Acesso em: 06 de junho. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 06 de junho. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 de junho. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 4/2010**, aprovado em 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 06 de junho. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar de 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 06 de junho. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 02/2012**, aprovado em 15 de junho de 2012. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de junho de 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 setembro. 2025.

BRAZIER, T. dos R. S. Garcia. **Infâncias e relações étnico-raciais na educação infantil: Balanço de pesquisas realizadas entre 2003 a 2022 que ouviram crianças**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2023. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/2446/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Tatiane%20dos%20Reis%20Silva%20Garcia%20Brazier.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2021. 209 p.

CARDOSO, Paulino de Jesus.; RASCKE, Karla Leandro (org.). **Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: Dioesc, 2014. 248 p.

CARVALHO, Taís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30243> Acesso em: 15 maio 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2022. Cap. 7, p. 141-161.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da Conceição. Ananse e as teias da história: branquitude, branqueamento e invisibilidade das populações de origem africana em Joinville/SC. In: CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue (orgs.). **Fragmentos Negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC**. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. Cap. 1, p. 15-43.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466** de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latino-americanos**, v. 6, n. 10, p. 16, 2005.

DOS SANTOS, Peterson Vitorio; DAUFEMBACK, Valdete. Racismo Estrutural: uma revisão teórica desta prática construída historicamente. **Redes - Revista Interdisciplinar do**

IELUSC, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 153–166, 2021. Disponível em: <http://revistaredes.ielusc.br/index.php/revistaredes/article/view/127>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FÁRIAS, Márcio. **Clóvis Moura e o Brasil**. São Paulo: Dandara, 2024. 234 p.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, Sinara Almeida da.; Suely Amaral Mello (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 3, p. 51-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: Entre Normativas e Projetos Político-Pedagógicos**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174895?show=full>. Acesso em: 15 maio 2025.

GARCÍA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/cb5eb571-f018-4026-a89b-bbf22b81d867> . Acesso em: 15 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009, 285p.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG**. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/cf87969b-b2d4-4449-acc7-ccd885c7c323/content> Acesso em: 15 maio 2025 a.

GOMES, Allan Henrique.; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos. In: GOMES, Allan Henrique.; SILVEIRA, Gabriela Kunz.; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado.; CAMPOS, Rosânia.; ANDRADE, Leticia de (orgs). **Formação docente e Psicologia da Educação: o Performa em cena**. Joinville: Editora Univille, 2025 b, p. 104-134. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/4140606/Performa_merged_1.pdf Acesso em: 05 novembro 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola.* São Paulo: Selo Negro, 2022 c. Cap. 4, p. 83-97.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: VOZES, 2017 d.

JACCOUD, Luciana. (Org.). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília, DF: IPEA, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976, 250 p.

LARA, Ângela Mara de Barros.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de.; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas.* Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas.** 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022 Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9019>. Acesso em: 15 maio 2025.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: GEN, 2014. v. 1. 130p.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da.; HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 03-14, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26697>. Acesso em: 15 maio 2025.

MAINARDES, Jeferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v. n. 1, v. 9, pp.4-16, jan./abr. 2009.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In: COSTA, Sinara Almeida da.; Suely Amaral Mello (orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017. Cap. 4, p. 65-77.

MEIRA, Ludmila Costa. **Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Governador Valadares, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/c45abade-58c1-4f51-9747-7837ef182e30> . Acesso em: 15 maio 2025.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In: COSTA, Sinara Almeida da.; Suely Amaral Mello (orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017. Cap. 2, p. 41-51.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

NEGREIROS, Dalila Fernandes. educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, 172 p.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão Nogueira. Construindo territórios negros em Joinville/SC. *In*: CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue (orgs.). **Fragmentos Negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC**. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. Cap. 5, p. 123-155.

OLIVEIRA, Fabiana de.; BRAZIER, Tatiane dos Reis Silva. Infância e Raça: Reflexões baseadas em pesquisas no campo da Educação Infantil. *In*: SACRAMENTO, Cristina Carla.; TOLENTINO, Luana (orgs.). **Por uma infância sem racismo: pesquisas, práticas e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2024. Cap. 1, p. 21-48.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, [S.L.], v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016. Project MUSE. <http://dx.doi.org/10.1353/lar.2016.0001>.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216581> . Acesso em: 15 maio 2025.

PREFEITURA DE JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretriz Municipal de Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Joinville. Joinville, 2019. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Diretriz-Municipal-de-Educacao-Infantil-de-Joinville-22042024.pdf> Acesso em: 15 maio 2023.

PREFEITURA DE JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Forma+Ação [programa de formação continuada]** Prefeitura Municipal de Joinville. Joinville, 2025. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Diretriz-Municipal-de-Educacao-Infantil-de-Joinville-22042024.pdf> Acesso em: 15 agosto 2025.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/31882ffa-a2b3-45dc-97e1-20b78437d1d5> . Acesso em: 15 maio 2025.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Os bem-nascidos: racismo, eugenia e educação no brasil**. Curitiba: Appris, 2023. 415 p.

ROMÃO, Jeruse. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/2003 é LDB! *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus.; RASCHE, Karla Leandro (org.). **Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: Dioesc, 2014, p. 29-42.

SANT'ANNA, Josiane Neves da Silva. Narrativas de crianças e a escuta docente na construção de um currículo contracolônial na educação infantil. *In*: SACRAMENTO, Cristina

Carla.; TOLENTINO, Luana (orgs). **Por uma infância sem racismo: pesquisas, práticas e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2024. Cap. 7, p. 163-187.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: Educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas: Papirus, 2024. 143 p.

SCHIESSL, Marlina. O. **Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: uma análise da produção científica (2003-2021)**. 2023. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/85810>. Acesso em: 15 maio 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, SED. **Caderno Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Florianópolis: SED/SC, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Politica-de-Educacao-para-as-Relacoes-Etnico-Raciais-e-para-o-Ensino-de-Historia-e-Cultura-Afro-Brasileira-e-Africana-NEAD.pdf> Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Petronilha. Braz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: Coelho, Wilma de Nazaré Baía.; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (Org.). **Estudos sobre as relações étnico-raciais e educação no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 17-50.

SOUZA, Marli de. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231101>. Acesso em: 15 maio 2025.

VANZUITA, Simone. **Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122774>. Acesso em: 15 maio 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 2, p. 22-38.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE

Prezado/a professor/a atuante na rede de ensino,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Estratégias educacionais para efetivação de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil de Joinville”, coordenada por Peterson Vitorio dos Santos. O objetivo deste estudo é (Investigar na educação infantil de Joinville, a partir das políticas e projetos locais, as ações e estratégias que colaboram com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR).

Como participante desta pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada, posteriormente transcritas e analisadas. Para isso você será convidado/a a assinar o termo de uso de voz e/ou imagem. Ficando os arquivos das gravações de posse do responsável pela pesquisa por 05 anos, sendo, depois disso, destruída. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre março e abril de 2025. Em data, horário e local previamente combinados.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos que podem estar relacionados ao desconforto, inibição ou mesmo constrangimento em responder alguma pergunta, e caso eles venham a ocorrer, você poderá se negar a responder, sem qualquer prejuízo. e caso eles venham a ocorrer, o senhor pode deixar de responder, ou até mesmo remarcar o dia da entrevista, se assim for o seu desejo.

Esta pesquisa tem como benefícios: a partir do levantamento de produções científicas e resultados da pesquisa, contribuir com o município na promoção da igualdade racial. A partir da produção dos dados, será realizada a análise destes e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas da entrevista semiestruturada, que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois está é voluntária após assinatura.

O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. E garante também a responsabilidade pela salvaguarda de todos os dados da pesquisa, seja em arquivo físico ou digital durante um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é o mestrando Peterson Vitorio dos Santos (e-mail: peterson.vittorio@gmail.com e telefone (47) 988056074) ou Professora orientadora Dr^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro e-mail: aliciene_machado@hotmail.com, das 8:00 às 18:00 de segunda a sexta-feira).

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br .

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante. Este documento contém duas folhas, deve-se rubricar a primeira e assinar a última no local indicado.

Pesquisadores participantes:

Peterson Vitorio dos Santos – peterson.vittorio@gmail.com (47 98805-6074)

Peterson Vitorio dos Santos – Pesquisador (a) Responsável

Consentimento de Participação. Eu
concordo voluntariamente em
 participar da pesquisa intitulada “Estratégias educacionais para efetivação de políticas de
 promoção da igualdade racial na educação infantil de Joinville”, conforme informações
 contidas neste TCLE.

Joinville, ___/___/2025.

Assinatura do participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE

Prezado/a professor/a atuante na secretaria,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Estratégias educacionais para efetivação de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil de Joinville”, coordenada por Peterson Vitorio dos Santos. O objetivo deste estudo é (Investigar na educação infantil de Joinville, a partir das políticas e projetos locais, as ações e estratégias que colaboram com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR).

Como participante desta pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada, posteriormente transcritas e analisadas. Para isso você será convidado/a a assinar o Termo de uso de voz e/ou imagem. Ficando os arquivos das gravações de posse do responsável pela pesquisa por 05 anos, sendo, depois disso, destruída. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre janeiro e fevereiro de 2025. Em data, horário e local previamente combinados.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos que podem estar relacionados ao desconforto, inibição ou mesmo constrangimento em responder alguma pergunta, e caso eles venham a ocorrer, você poderá se negar a responder, sem qualquer prejuízo. e caso eles venham a ocorrer, o senhor pode deixar de responder, ou até mesmo remarcar o dia da entrevista, se assim for o seu desejo.

Esta pesquisa tem como benefícios: a partir do levantamento de produções científicas e resultados da pesquisa, contribuir com o município na promoção da igualdade racial. A partir da produção dos dados, será realizada a análise destes e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas da entrevista semiestruturada, que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois está é voluntária após assinatura.

O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. E garante também a responsabilidade pela salvaguarda de todos os dados da pesquisa seja em arquivo físico ou digital durante um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é o mestrando Peterson Vitorio dos Santos (e-mail: peterson.vittorio@gmail.com e telefone (47) 988056074) ou Professora orientadora Dr^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro e-mail: aliciene_machado@hotmail.com, das 8:00 às 18:00 de segunda a sexta-feira).

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br .

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante. Este documento contém duas folhas, deve-se rubricar a primeira e assinar a última no local indicado.

Pesquisadores participantes:

Peterson Vitorio dos Santos – peterson.vittorio@gmail.com (47 98805-6074)

Peterson Vitorio dos Santos – Pesquisador (a) Responsável

Consentimento de Participação. Eu
concordo voluntariamente em
 participar da pesquisa intitulada “Estratégias educacionais para efetivação de políticas de
 promoção da igualdade racial na educação infantil de Joinville”, conforme informações
 contidas neste TCLE.

Joinville, ___/___/2025.

Assinatura do participante

ANEXO A – RELAÇÃO DE PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Pré – indicador	Indicador
<p>“Bom, desde pequena assim, eu sempre gostei de mais, brincava muito quando era criança de escola”</p>	<p>[01] - A escolha pela educação considerando as relações familiares, professores, desigualdades e necessidade financeira</p>
<p>“E minha mãe, uma pessoa com pouco estudo. Sempre teve o sonho de “aí porque ser professora pra ela é algo especial”. E de certa forma ela incentivava”</p>	
<p>“Então fui, me arrisquei, tentei fazer vestibular de Direito. Trabalhei com meu padrinho também. E acaba que não me senti motivada em continuar. Aí decidi fazer a faculdade de Pedagogia e voltar para a área da educação”</p>	
<p>“Não era o meu objetivo inicial ser professora. Apesar de vir de uma família que eu já tinha três irmãs na área da educação, eu tinha escolhido não ir pra essa área. Mas eu me apaixonei pela área da educação quando eu comecei a digitar os trabalhos da faculdade das minhas irmãs”</p>	
<p>Então, nós somos quatro irmãs mulheres, né? Nós somos em seis filhos, mas quatro mulheres. E desde cedo, as três já diziam que queriam ser professoras, né?</p>	
<p>“Eu decidi ser professora pelo fato de que eu tinha filhos e eu não queria que os meus filhos tivessem professoras iguais às que eu presenciei no estágio (...)”</p>	
<p>“Eu, a princípio, quando pequena, nunca pensei em ser professora, sabe? Venho de uma família de professores. Mas, minha família sempre lutando muito e minha mãe tinha muito essa consciência de que a gente precisava estudar”</p>	
<p>“E pro meu pai, achava que a terminou o segundo grau, vamos trabalhar, vamos somar”</p>	
<p>“A gente não tinha essas políticas públicas, enfim, de acesso. E aí a pedagogia era o mais próximo daquilo que a gente poderia fazer. E a minha mãe, aí né, faça alguma coisa pra te ter um trabalho, daí tu começa a ganhar, aí depois tu podes fazer o que tu tens vontade no teu coração, né, né, né”</p>	
<p>“Olha, o caminho foi um desejo do coração desde pequena. Era o sonho ser professora. Depois e mais tarde eu descobri que a minha mãe tinha esse sonho também, mas ela nunca tinha falado do sonho dela, né?”</p>	
<p>“Era um desejo de pequena. E fiz o magistério, depois a faculdade, né? A faculdade já foi mais pesadinho, porque o que eu</p>	

<p>recebi era toda pra pagar a universidade, né? A faculdade”</p>	
<p>“Meu caminho foi assim... Acho que foi muito rápido. Porque a minha irmã, ela... começou a estudar, fazer magistério e começou a levar pra dentro de casa esse encantamento do magistério”</p>	
<p>“E aí eu comecei a pedir pro meu pai pagar o magistério pra mim. Comecei a pedir, mas o meu pai, muito simples, né? Muito simples, não tinha condições de pagar”</p>	
<p>“E a minha irmã começou a trabalhar e ela falou que me ajudaria a pagar o magistério”</p>	
<p>“E eu lembro que a minha mãe também falou assim, filha, eu consegui um trabalho pra você, você vai trabalhar como professora. E aí eu fiquei pensando, meu Deus, eu como professora, nas minhas brincadeiras, quando eu era criança eu sempre brincava muito de professora com o meu primo”</p>	
<p>E eu lembro de um professor de química, passando pelo corredor, a gente teve um breve diálogo, né? (...) Então, depois daquele diálogo, eu me inscrevi, fiz o curso de pedagogia</p>	
<p>“Eu sou oriundo de uma região periférica aqui em Joinville, né, e aí o meu encontro com o campo educacional foi a partir da crença de um professor”</p>	
<p>“E eu e a minha colega representante, a gente ouviu isso, de que não precisava ter muito esforço, se a turma tinha dificuldades, se tinha defasagem, se tinha... Enfim. Porque dali saíam os jardineiros, saíam os operários”</p>	
<p>“Uma professora de matemática, percebeu que eu gostava de matemática e ela me colocava para ajudar os outros estudantes, e eu percebi que eu podia fazer algo a mais”</p>	
<p>“Eu ia no contraturno, eu ajudava os colegas e desde lá já sabia que eu queria ser professor e professor de matemática eu acho que a minha constituição como docente, meu desenvolvimento profissional começou lá”</p>	
<p>“Sendo muito transparente, em termos de formação, quase zero. Na formação eu ouvi pouco sobre isso. Se discutiu muito pouco sobre isso”</p>	<p>[02] - Ausência da temática étnico-racial no magistério, graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu</p>
<p>“A questão da ERER né?! Então, não foi nem graduação, nem especializações e nem mestrado”</p>	
<p>“Graduação e magistério eu nunca ouvi falar. Não tinha um assunto, não era debatido”</p>	

<p>“Não. Na minha época da faculdade, eu não tive isso. Na verdade, a gente teve uma disciplina que foi temas transversais, mas em nenhum momento dentro da minha formação acadêmica eu tive esse tema”</p>	
<p>“(…) Isso nunca foi abordado na minha época também de especialização também não, o foco era mais gestão, a parte mais da supervisão, orientação e administração, mas nunca foi abordado esse tema”</p>	
<p>“E a minha formação inicial foi em 2008, a Lei é de 2003. Nada sobre educação étnico-racial. No mestrado, a gente também, não sei como está atualmente, mas a gente também não fez essa, não trouxe essa discussão. Inclusive, em nenhuma das disciplinas que eu fiz, esse debate, ele veio à tona”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“O que eu sei, o que eu aprendi, foi através das experiências que eu tive dentro da secretaria. Como professor, como depois gestora e agora como coordenadora aqui na secretaria”</p>	<p>[03] - O Trabalho como possibilidade de desenvolvimento profissional</p>
<p>“Foi na minha atuação como docente. Isso começou já lá quando eu era professora de bebês. A questão do racismo institucional estava muito forte dentro do local onde eu estava inserida”</p>	
<p>“Dentro desse lugar, eles tinham polos de cultura e de educação, né? O CEI [suprimido o nome], é um CEI, que foi fundado lá em 92, tem toda uma história de luta popular e eu aprendi muito nesse lugar, foi incrível trabalhar lá”</p>	
<p>“Eu lembro, assim, que mais de positivo foi essa. E daí, isso, sim, foi uma formação... continuada assim, sabe? Mais encontros, assim. (...) essa em especial, a gente tinha, foi numa escola, uma escola municipal, e daí a gente escolhia temática, várias temáticas, e daí o espaço era dividido lá na escola, E com a dinâmica delas duas, porque eu fiquei nelas. Mas assim, de troca mesmo, muito bacana, as pessoas que estavam também falando, participando, poucas mais ativas”</p>	
<p>“O meu processo de construção, na minha prática, infelizmente não veio dos seminários. Foi mesmo da minha prática e vivência, minhas participações e eventos fora da rede municipal. Aí sim eu tenho o respaldo para estar trabalhando, mas da educação municipal, bem pouca”</p>	
<p>“Quando eu fui convidada, eu me perguntei, será que eu consigo? Será que eu dou conta? (...) então, a gente via várias formas ou de exposições mesmo, ou de fazer as palestras com membros da comissão ali, chamar em algumas formações, pra poder começar o trabalho de formiguinha”</p>	

<p>“E aí eu fui entender a importância quando eu fui pra comissão, desse tema”</p>	
<p>“Então, quando eu conheci o projeto que foi em 2023, pra mim foi algo assim, meu Deus, tem isso, sabe? Poxa, as crianças vão aprender sobre isso (...) estar dentro desse projeto e desenvolver essas atividades, elas enriqueceram muito mais a minha prática, porque eu não imaginava que a gente poderia trabalhar esses temas e abordar esses temas</p>	
<p>“Então foi bem legal o trabalho, porque daí a gente conheceu também o trabalho de outras profissionais também, que trabalhavam também as temáticas indígena e africana. E a gente pôde levar também um pouquinho do que o nosso CEI conseguiu captar com as crianças e desenvolver um pouco dos temas”</p>	
<p>“O meu encontro com a temática foi aqui dentro da secretaria quando encontro a [suprimido o nome], que contamina positivamente e desperta. Pô, tem que pensar também em outras questões”</p>	
<p>“Lá no Espírito Santo, o trabalho que a Secretaria desenvolve também, que é uma Secretaria que a gente tem que se aproximado também. Eles fazem um trabalho fantástico lá e... tem nos inspirados em algumas questões”</p>	
<p>“eu lembro que teve também um livro da palestrante do Seminário da Igualdade, (...) um livro que o título dele me chamou muito a atenção sobre como ela desenvolveu esse trabalho nas escolas sobre conscientização. Então, foi um livro que eu usei bastante, mas foi para a nível de conhecimento. Eu não me recordo muito bem, porque eu li esse livro em 2023”</p>	
<p>“Mas sabe quando tu não sentes na carne, na pele. E daí nas vivências com meu filho, eu comecei a ver que isso era muito mais profundo”</p>	<p>[04] - O processo de constituição de uma leitura crítica para a temática étnico-racial a partir de vivências com familiares, amigos, eventos culturais e movimentos sociais</p>
<p>“Eu nunca tinha parado pra prestar atenção nisso. E aí de uma forma geral, tu começa a te abrir o olhar, parece que tu começa tirar vendas né, de coisas que antes você não via e você passa a perceber”</p>	
<p>“Eu tinha minhas irmãs que já trabalhavam, como professora, e a [suprimido o nome], principalmente, que ela já tinha feito até formações nas questões da EREER e de religiões de matriz africana, a gente dialogando e ela falando assim, não dá, não dá pra acontecer isso lá em 2008, que já tinha cinco anos da lei 10.639”</p>	

<p>“Então, a minha sogra (...) Ela mora em Curitiba, professora há muitos anos, o mestrado dela também é dentro da EREER. E ela tinha muitas leituras na casa dela. E aí eu comecei a pegar esse livro. Vamos conversar sobre isso aqui e falando sobre a pesquisa, e aí eu fui vendo que tinham coisas que eu não dava pra passar, né, e que eu precisava abordar na educação infantil, com as crianças, com as famílias”</p>	
<p>“O que a gente passa no dia a dia, a gente não quer que as nossas crianças e os nossos iguais estejam passando”</p>	
<p>“De eventos, de movimentos negros, de exposições, de palestra em outras entidades e instituições que daí eu participo e me intero dessas, como o Kênia, o Movimento Negro da Maria Laura, que, de vez em quando, faz eventos e a gente está participando”</p>	
<p>“Faz três anos que eu vou no carnaval de Joinville e fico encantada com o que a história traz. E nada melhor do que, olha só, a pesquisa que as escolas de samba fazem sobre Joinville. Elas trazem Joinville. Então, por isso, esse ano eu tô tão encantada com o tema de Joinville, porque as escolas de samba, dentro da comunidade delas, elas trazem cada pedacinho de Joinville, ou da história de Joinville. Então, por que nós não trazer pra dentro da unidade escolar?”</p>	
<p>“Por isso que eu trouxe pra comunidade e que eu não deixei as portas fecharem dessa comunidade, porque a gente viveu isso na infância”</p>	
<p>“Hoje eu sou o que eu sou porque eu tive uma base de referência de outras mulheres na área da educação e outros profissionais que me ajudaram a entender o que eu sou hoje e como eu posso ser uma referência para a minha criança”</p>	
<p>“Porque eu, antes de ter uma pessoa preta do meu lado, não percebia como que o racismo ele se... como ele aparece. Só que como eu vivenciei, hoje eu consigo”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“E eu gosto muito deste lugar, me identifico com a infância, acho que todas as crianças precisam ser amadas, respeitadas e principalmente entender que elas têm um potencial muito grande”</p>	<p>[05] - Concepção de criança orientada pelo respeito, potencial e emancipação</p>
<p>“práticas cotidianas, não só em datas específicas, práticas cotidianas que levassem o respeito, que as crianças se tornassem emancipatórias, fossem emancipadas naquele lugar com o desejo mesmo de pertencer a um território que elas pudessem se ver nas materialidades”</p>	

Pré – indicador	Indicador
<p>“A própria secretaria tem as suas metas. E essas metas são passadas para as unidades. Né, a gente hoje trabalha para uma educação que transforma. Ninguém fica para trás. Todos aprendem. Né, então qual que é o papel de cada sujeito, e como que a gente organiza toda essa máquina, para a gente conseguir isso. Né, com todos”</p>	<p>[06] - Concepção de educação para todos e que transforma</p>
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“Então foi bem bacana porque eu tive uma reviravolta, saí da rede privada onde as crianças tinham material apostilado e ir para uma pra um CEI que o interesse e as aprendizagens sempre partem da criança”</p>	<p>[07] - Protagonismo da criança no interesse e aprendizagens</p>
<p>“Então, a gente tem várias temáticas, algumas sugestões dentro dele. Só que, muitas vezes, a gente parte do interesse que a criança deu naquele momento”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“E aí foi lá e disse que, ó, essa professora, né, assim, empurra muito a brasa pro peixe dela, assim”</p>	<p>[08] - Relação conflituosa com as famílias sobre o trabalho com ERER e o diálogo como caminho de Construção de significações sobre a temática</p>
<p>“Foi muita conversa com a família, muito embasamento na lei, com essa família, de fazê-la entender que a criança precisa participar do processo. Que a criança precisa fazer parte disso”</p>	
<p>“Já tivemos as dificuldades com algumas famílias de como colocar essa criança, de não deixá-la de lado naquele momento porque o pai não queria, porque a mãe não queria. A gente já teve essas dificuldades”</p>	
<p>“Foi muito difícil no início, porque algumas famílias não aceitavam. Eles ainda não entendiam que a gente estava trabalhando a questão cultural, a questão da arte, de valorizar”</p>	
<p>“Mas depois conforme a gente foi evidenciando, expondo algumas atividades das crianças, eles perceberam que, opa, não, uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra”</p>	
<p>“E aí, para ser para a nossa surpresa, muitos pais falaram que não iriam fazer bonecos pretos porque os filhos deles não iam desenhar bonecos pretos porque todas as vidas importavam e não só vidas pretas”</p>	
<p>“Porque daí os pais vêm falando, não, ele falou que eu não podia falar desse jeito porque é errado. E aí a gente fala, é, pai, mãe, a gente fala pra eles que isso não é que é errado, é que é racismo mesmo”</p>	

<p>“Algumas coisas, eu pergunto muito a opinião dela, mas a construção é muito minha, sabe? Como com as outras professoras também”</p>	<p>[09] - Relações de trabalho fragmentadas, individualizadas como fonte de adoecimento docente</p>
<p>“Algumas coisas que eu vejo que não é errado (orientar), eu até oriento elas, mas eu não sou autorizada a estar orientando os professores também. A minha liberdade não é tão grande assim”</p>	
<p>“Aí assim, olha, é difícil ter um trabalho em conjunto, tipo uma engrenagem. Cada um no seu, foi cobrado ou muda, faz e pronto”</p>	
<p>“E os profissionais doentes. Muita falta, muita assim... e não é de um dia, dois, assim de dez, quinze. O povo está bem doente. Pelo menos lá no meu CEI a realidade é essa”</p>	
<p>“As minhas ações, eu tenho, mas são ações muito individuais, assim, sabe? Individuais e com o meu grupo ali. Aquelas 25 crianças que eu tenho que hoje eu solto do trabalho, meio período, né? Com aquele meu grupo seletivo ali”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“E isso ali brotou em mim mais uma incomodação do que um desejo de fazer. Porque eu era muito teimosa. E disse, eu não vou fazer. Porque eu preciso fazer com que a escola diga que trabalhe essa situação”</p>	<p>[10] - Estabelecimento de parcerias entre profissionais negras e brancas para a temática étnico-racial</p>
<p>“Eu encontrei parcerias com pessoas brancas que esse era meu grande desejo, de que não fossem só pessoas pretas, mas que fossem pessoas brancas que entendessem seus lugares de privilégio e dissessem, não, a gente tem que trabalhar”</p>	
<p>“22 anos que tem uma lei que era pra constar no PPP, e no PPP do CEI não consta. Aí no começo do ano trocou gestão, até a diretora começou a falar em incluir, mas ainda ficou só na fala. Ainda não tem esse passo para entrar e corrigir. O PPP”</p>	
<p>“Então assim, foi esse histórico ali, foi esse histórico. Então, quando a gente começa a ter os profissionais do nosso lado, começa a vestir a camisa, aí a gente começa a também ter a comunidade do nosso lado”</p>	
<p>“Então assim, elas estão sempre abertas a nos ouvir, a trazer sugestões ou porque tu não pensas sim, o que tu achas de trazer isso. Eu acho que tu tens que pausar esse momento, trabalhar uma outra questão, né?”</p>	
<p>“Então, eu sentei, eu conversei, mostrei o meu registro diário, que é um registro de bordo das aprendizagens. (...) a minha PAP ela esteve bem aberta, me deu várias sugestões de como abordar, como trazer a questão da culinária, trazer a questão da dança, trazer a linguagem artística nesse momento”</p>	

<p>“Então, eu fui pra nossa diretora da época, a professora [suprimido o nome], e falei pra ela se eu podia desenvolver esse projeto com a educação infantil. Aí ela disse assim, aí [suprimido o nome] pode desenvolver”</p>	
<p>“Gente, como que a gente pode conduzir essa situação da melhor maneira possível? Como que eu oriento esse diretor a conduzir essa situação?”</p>	
<p>“Vai ter divergência? Vai, mas a gente vai discutir e chegar num ponto em comum”</p>	
<p>“Tipo, o que nós vamos fazer? Daí a gente começou a pensar várias ideias e a gente começou a escrever um possível projeto”</p>	
<p>“A gente foi levando professores daqui da Univille, professores da rede, professores para conversar com os nossos professores, para dizer que não era algo específico da cabeça”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“Aí uma pergunta que eu fazia pra elas, um questionamento que eu dizia pra elas. E as crianças negras? Em que lugar elas estão nessa fila?”</p>	<p>[11] - Práticas pedagógicas contemplando a temática étnico-racial</p>
<p>“Então, por exemplo, no final do ano passado, no segundo semestre, as crianças da educação infantil fizeram toda uma pesquisa voltada para os indígenas de Santa Catarina, Xoklengs, Caingangues, Denis”</p>	
<p>“Elas vão compreendendo que não existe só princesas brancas da Disney, que existem princesas negras também, e elas vão desconstruindo esse imaginário infantil que é construído a partir da referência que o adulto coloca nela, né?”</p>	
<p>“E aí eu tinha contato com a liderança, eles me emprestavam tambor, as roupas, a coroa. Nossa, foi muito bacana. E levei as crianças, o olhinho deles brilhava, eles queriam saber da história, eles queriam ir lá, eles queriam que eles viessem pra cá, as crianças”</p>	
<p>“De a criança olhar e dizer, é parecido com fulano, e a criança dá um sorriso. De a criança ver uma história de... com personagens negros e regalar o olho, né, de ver assim, ó, aí, eu fui na praia e dizer assim, é igual eu quando vou na praia, né, e eu tenho uma foto igual, assim, né, dela se reconhecer”</p>	
<p>“Então, a gente pega as imagens e a partir das imagens que a gente pesquisa, a gente constrói com a criança”</p>	

<p>“O projeto ele visa mais a questão ampla sobre a África e como a gente usa muito a questão dos interesses das crianças de conhecer, desde 2023 eu trabalho mais sobre os interesses deles, então partiu muito mais das crianças do que de mim nessa questão”</p>	
<p>“Então, a gente trabalhou o tema sobre as bonecas Abayomi e nós trouxemos os pais para participar dessa oficina de construção”</p>	
<p>“Maculelê com as crianças. E foi num momento cultural, eles queriam saber como eram as rodas de capoeira, porque que usavam bastões, então a gente trabalhou muito essa questão de ritmo, lateralidade, de uma forma bem brincante”</p>	
<p>“a gente perguntou em um xirê que a gente realiza na escola. O que tu queres encontrar nessa outra escola que tá indo? É um projeto antirracista. Então, a maioria das crianças falam isso. E quem fala não são as crianças negras somente, são as crianças brancas também”</p>	
<p>“A maleta permite a gente conhecer o que vai estar disponível, as formações que estarão disponíveis, quais são as datas e quais são os acervos que tem naquele momento disponível”</p>	<p>[12] - Ações e estratégias da rede municipal da secretaria de educação da rede municipal para a ERER (ebook, oficinas, seminário, aquisição de materiais e parcerias)</p>
<p>“O professor recebe formação diretamente pela secretaria, pelos formadores da secretaria, e esses outros profissionais agora têm todos os desafios na escola né. A ideia é que eles sejam multiplicadores dentro da escola dessas práticas, porque eles não conseguem parar toda a rede, por exemplo, para o seminário”</p>	
<p>“Então, hoje a gente faz um material, um ebook, que ainda ele está muito incipiente, a gente quer melhorar muito ele ainda, porque ele só traz um recorte muito pequeno daquele que o professor fez”</p>	
<p>“(…) tem trabalhado muito nos protocolos, de saúde mental e bem-estar na escola, e aí tem capítulos específicos que tratam sobre a questão do racismo”</p>	
<p>“Trabalhar com a orientação, com os psicólogos e assistentes sociais, porque tem casos de bullying que não são bullying, né? São casos de... de racismo. Então, essas pessoas também precisam estar formadas e preparadas para poder entender esse contexto dentro da escola. Então, além dos protocolos, ele levou isso também para a formação dos orientadores, psicólogos e assistentes sociais”</p>	
<p>“A questão de materiais, a questão dos livros e acervos estão sendo pensados para a educação infantil também”</p>	

<p>“Hoje a gente tem estreitado alguns laços com a área da biblioteca. Então, recentemente a gente fez um levantamento de acervo de livros de autores negros, de livros de autores negros catarinenses, e aí a gente precisou fazer uma curadoria bem grande em relação a isso, porque tem livros que eles contam uma história, mas talvez que história que é essa?”</p>	
<p>“Então, hoje, está em andamento a compra de livros, porque no PNLD é muito limitado o acervo que vem e também não vem com um recorte muito grande. Cruz e Souza não vem no PNLD. Aqui um exemplo, que é um autor catarinense”</p>	
<p>“Pra educação infantil, a gente está desenvolvendo agora os marcos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem. Eles não têm um currículo tão estruturado como a gente tem no ensino fundamental”</p>	
<p>“A gente levou os professores (do ensino fundamental) para falar sobre isso ali no museu e foi intencional escolher esse local. É um museu de migração, mas de que migração a gente está falando hoje? De que migrante que a gente está falando? Então é algo bem interessante que a gente vai trazendo recorte e é o que é muito potente, mas ele está incipiente ainda e eu acho que ele pode ser muito melhor”</p>	
<p>“Trouxe o representante da comunidade quilombola, é um senhor que é bem falado, o seu [suprimido o nome], acho que é o nome dele, para falar com os nossos formadores”</p>	
<p>“A gente trouxe o professor [suprimido o nome], eu acho que é o nome dele, da Univille, para falar também com os orientadores, psicólogos e assistentes sociais. Então, isso foi bem bacana”</p>	
<p>“Com as universidades aqui a gente não tem tanta... uma relação para tratar da temática tão próxima. Inclusive, talvez, ou a gente não foi buscar, ou por desconhecimento, a gente não sabe quais são os trabalhos ou o que vem sendo desenvolvido também de pesquisas a nível aqui das universidades”</p>	
<p>“Hoje o que mais faz esse trabalho aqui conosco é a Motriz. Ela é sem fins lucrativos, mas já te adianto que é ligada a esse ecossistema da Fundação LEMANN”</p>	
<p>“Esse seminário continua ainda vivo. Então, ele é o evento que marca a pauta da Secretaria de Educação. E aconteciam oficinas. Só que as oficinas, a gente percebia que a escola mandava aquele professor que estava livre, aquele professor que às vezes também não estava interessado pela temática. As oficinas elas são muito boas”</p>	

<p>“Hoje, aqui, a gente tem feito pesquisa, tem buscado materiais de referência, tem buscado publicações. A oferta de materiais também cresceu. Então hoje a gente tem disponível alguns materiais, outros, alguns bem mercadológicos, outros com uma robustez um pouquinho melhor e com mais qualidade, mas hoje tem disponível bastante materiais e a gente tem buscado para conectar”</p>	
<p>“Na minha época, quando estava lá na sala de aula. Qual a princesa que tinha cor negra? Hoje a gente já começa a ter um cenário diferente, que já proporciona isso para as crianças” (FR)</p>	<p>[13] - Recursos indisponíveis nas CEI's para ERER gerando a necessidade de aquisição pelos professores</p>
<p>“Então a gente adquiriu livros, que não foi nenhum nem dois, a gente adquiriu vários livros, a gente foi em busca de outras materialidades restantes que representassem diferentes tons de pele, pra poder convencer a gestão da escola que aquilo ali ia fazer a diferença na vida das crianças”</p>	
<p>“a gente fez uma grande campanha com os pais, porque a escola vive de ações, né? Então tem ação tipo de festa junina, pontos, né? Então quem trouxesse um livro com a temática afro-indígena tinha tantos pontos e era no maior número de pontos”</p>	
<p>“Então os livros vieram inicialmente por essa campanha e os outros materiais foram sendo adquiridos pela gestão. Porque eles começaram a perceber que aqueles que a gente tinha lá eram muito buscados pelos professores. Porque os professores queriam trabalhar e eles precisavam ter materiais”</p>	
<p>“E a gente adquire também através da APP, então assim, olha só como a comunidade nossa é atuante, a gente adquire alguns livros também, só que o recurso que vem através da APP é pouco, né?”</p>	
<p>“Mas a gente tinha esses, só que eram pouquíssimos, então a gente procurava muito materiais em PDF e compartilhava entre as profs. sobre esses títulos de história. E daí surgiu uma ideia de a gente dar vários títulos para a direção do CEI e num determinado momento elas fizeram a compra desses materiais, então o que era algo pequeno se tornou muito grande”</p>	
<p>“Então, o CEI resolveu adquirir e todo ano a gente vai ganhando um pouquinho a mais e vai aumentando um pouquinho a mais esse acervo”</p>	
<p>“Mas, tipo assim, ah eu preciso de tintas pra pintar o rosto. Não tem. Em alguns momentos, o CEI tem pra... para nos ajudar naquele momento a adquirir o material. Em outros momentos a gente busca alternativas. Por exemplo, trabalhar tintas com pigmentos naturais. Então a gente busca outras alternativas. Claro que grande parte ela envolve um recurso financeiro. Então a gente tira muitas vezes do nosso bolso esses materiais que a gente precisa”</p>	

<p>“Ainda é pouco, (livros para os professores) ainda é pouco. Tudo que a gente, assim, tem alguns, mas são muito poucos. O que a gente faz é os textos, ou que pega na internet, ou que eu vou atrás da [suprimido o nome] e peço para ela também, aí a gente imprime e entrega para os setores, que é para as salas ali. para poder estudar numa reunião pedagógica ou quando a gente consegue reunir eles”</p>	
<p>“Dentro da educação infantil, nós temos uma diretriz municipal que ainda é bem tímida referente a questão da ERER”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“E aí quando ele é pequeno, hoje ele tem 12 anos. Ele começa a frequentar um CEI, numa região aqui da cidade, que é bastante colonizada pela cultura alemã, e ele começa a chegar em casa com algumas falas. E uma delas foi, “mãe, o meu pai é um dos pretos bons que existem né?”</p>	<p>[14] - Racismo como mediador das relações dentro e fora da escola</p>
<p>“É, pra mim, é ainda uma lacuna frágil que a gente ainda precisa avançar muito nesse sentido. A gente não pode esquecer que a gente tá numa cidade que a colonização inicial é alemã, o racismo estrutural que a gente fala, é muito forte”</p>	
<p>” Então, se a gente ocupa, a gente sofre retaliações. Então, Joinville não é uma cidade que acolhe a pessoa preta”</p>	
<p>“Assim, isso não é nada explícito, mas o projeto para algumas pessoas acontecerem nessa escola, esse projeto acontecer nessa escola, não é de vontade do poder público”</p>	
<p>“Aí tu entendes, quando eu acho que já tá resolvido, eu não consigo olhar para a dimensão real do problema que a gente vive no nosso país. Porque não é algo só da nossa cidade. É algo nível de Brasil”</p>	
<p>“Então, é difícil, eu não sei se em outro lugar, como que seria em outro lugar, né? Aqui, eu aprendi a lidar com isso e é muito triste falar isso, mas a gente aprende a lidar com os olhares, né?”</p>	
<p>“Mas se a gente chega no mercado, ele não me deixa entrar de bolsa. Porque ele ainda, parece que é uma coisa que ficou lá atrás. Não, as pessoas o seguem no mercado. Outro dia tava ele e o pai dele. O guarda lá ficou o tempo todo andando atrás deles no mercado”</p>	
<p>“Até porque eu assim óh, cresci sendo a mais clara de casa, onde eu vou quando eu tomo as dores, muitos dizem assim, agora eu tô com cabelo black, né? Mas quando eu alisava, eles diziam assim, mas tu nem é tão negra assim pra estar se doendo. Mas a gente sente os olhares, sente as falas que são camufladas, que tu percebes que é pra ti, pra tua cor, pros teus”</p>	

<p>“E é recorrente, a gente entrar nessa temática. Né, porque a gente sente a necessidade de falar sobre. Muitas vezes parece um assunto velado, ninguém quer falar né”</p>	<p>[15] - Necessidades de formação continuada sobre EREER considerando o pertencimento étnico-racial</p>
<p>“Sempre que tinha, eu ia. mas me incomodava pelo fato que, tipo assim, não sou eu que preciso ouvir isso, né? Outras pessoas precisam ouvir, inclusive as professoras brancas, mas elas não eram convidadas pra ir, nem tinham interesse pra ir nessas formações”.</p>	
<p>“era divulgado o evento, a formação, mas tinha inscrição e só se inscrevia quem queria ou quem era convidado pela direção que normalmente eram os professores negros e que quando a gente ia para as formações a gente sempre encontrava as mesmas pessoas que estavam já trabalhando com essas questões”</p>	
<p>“Eu posso ser esse interlocutor também. E aí aqui também é uma dicotomia, talvez algo que: Quem fala sobre? São só as pessoas negras? Ou as pessoas brancas também precisam assumir esse papel e falar? E se as pessoas brancas falarem, é um problema? Não é um problema? Sabe, isso também gera uma certa angústia, e aí aqui o pessoal falando, tá?”</p>	
<p>“Na formação, alguns professores, ah, mas por que a gente está... Por quê que a gente tá falando sobre essa questão? Se a gente tratar todo mundo igual, já tá bom. Se a gente partir do princípio de igualdade, já tá tudo certo. E aí a gente precisa explicar. E aí, talvez a palavra resistência, sabe? Isso eu vejo que tem. Que isso parte de alguns gestores, professores... e aí... também... e a polarização, né?”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>
<p>“eu penso que a Secretaria de Educação, o primeiro passo é criar uma gerência da EREER e que essa gerência trouxesse todo esse público que eu te falei, trouxesse pessoas negras, professores negros, professores indígenas, professores da comunidade LGBTQIA+, professores que têm é... com deficiência, para compor realmente uma educação antirracista inclusiva, respeitosa, acolhedora”</p>	<p>[16] - Proposições de como, onde e com quem a EREER pode ser discutida de forma intencional</p>
<p>“as formações de professores, de gestores municipais, que não seja só do professor e do diretor, mas que seja também da equipe de infraestrutura que pensa a escola, da equipe de habitação que pensa a escola, da equipe de saúde que pensa a escola, da equipe de assistência social que pensa em escola. Porque tem que ter uma articulação”</p>	
<p>“Então é isso, eu penso que para construir um mundo melhor, precisa, muitas vezes, essa construção recair só sobre a escola, e não é só sobre a escola. É também na escola, e eu acho que é o principal lugar, mas também nos outros lugares”</p>	

<p>“Eu digo um grupo, né, se fosse duas, três pessoas pensando sobre aquilo durante todo o ano, sabe? De janeiro a dezembro, durante todo o ano, o que que tá acontecendo, né?”</p>	
<p>“Eles meio que veem o produto fechado, pronto. Eles querem ver o que foi feito. Eles vão, né? E se tu não tens um grupo pra pensar sobre isso, tu não pensas no começo e no meio, nem no fim, que eu não gosto dessa ideia de fechar, mas vamos pensar no processo”</p>	
<p>“Tem ninguém pensando no processo hoje. Então, eu acho que uma ação que eu já falei, tô falando pra ti, já falei pro secretário de educação, seria essa de ter pessoas dentro da secretaria saindo de dentro da secretaria, entende?”</p>	
<p>“Voltaria com as oficinas que eram muito bem desenvolvidas. E que as professoras amavam participar dessas oficinas, porque eram oficinas práticas. E assim, elas vinham encantadas com as oficinas práticas. Envolvendo a música, envolvendo a dança, envolvendo a cultura. E elas vinham, eu acho que isso deve voltar. Eu acho que a gente deve amadurecer mais. Pra voltar a essas temáticas de oficinas”</p>	
<p>“Olha, o que eu indicaria é eles trazerem formações com esse tema, eu acho ele bem pertinente e eu acredito que toda instituição deveria ter um projeto assim, pra trabalhar com as crianças. Não assim, ah, o professor trabalhar, eu vou trabalhar de maneira isolada, esse porque tá chegando perto do mês de novembro da consciência, não”</p>	
<p>“E eu penso que é isso, Joinville precisa ter mais dessas referências, mais movimentos, valorizar mais a cultura, tanto a nossa cultura dançante quanto a linguagem artística, pinturas, autores também, porque tem alguns em Joinville, só que a gente desconhece”</p>	
<p>“E aí até alguns professores já nos sinalizaram e falaram, gente, o que... e nos deram ideias, né? Faça um encontro mensal com professores, por exemplo, por adesão. Eu quero me aprofundar sobre essa temática. Então, ofereçam cursos por adesão, ofereçam grupos de estudos, de leitura, já veio sugestões para esse tipo de ação formativa. Já veio de discussões também, tipo... de filme, assim, sabe?”</p>	
<p>“A criação de uma gerência? ela depende de N fatores, né? Então, disponibilidade de cargos. Hoje eu tenho um cargo dito cargo de confiança, uma função gratificada, né? Então, depende desses fatores e diria que também..., mas também a título de informação de uma vontade política pra fazer, né? Pra dar uma gerência”</p>	
<p>Pré – indicador</p>	<p>Indicador</p>

<p>“O número de crianças venezuelanas dentro da escola. E 2023, final de 2023 para 2024, cresceu muito o número de crianças do Norte. Então, nossa escola, assim, ficou muito plural. Nós temos crianças, assim, de muitos lugares”</p>	<p>[17] - A presença de crianças emigrantes e imigrantes nos CEI's impactando no cotidiano da escola</p>
<p>“E aí, essas crianças do Norte, a maioria, elas têm ancestralidade indígena. E que muitas não se reconhecem indígenas por conta de que elas já são urbanas. Mas que com o projeto, elas começaram a perceber que elas, mesmo elas não estando mais em aldeias, elas são indígenas”</p>	
<p>“Hoje a gente não tem tanto haitiano, mas a gente tem venezuelanos. Ano passado eu tinha mais haitianos”</p>	
<p>“Ano passado, eu tive uma dificuldade muito grande com uma aluna que ela não aceitava que ela era venezuelana, que ela era negra e ela tinha o cabelo afro”</p>	
<p>“E essa criança de fora, do Pará, do Amazonas, de Belém, não conhece Joinville, né?”</p>	
<p>“Com a questão dos imigrantes venezuelanos e haitianos, eu penso que há ainda bastante a se fazer por conta que a gente tem a questão da língua”</p>	
<p>“A gente tem que pensar numa reunião de pais com intérpretes. A gente tem que pensar questões para além”</p>	

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOINVILLE

Pesquisador: Peterson Vitorio dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80853424.2.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.050.486

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.967.373.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.967.373.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.967.373.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.967.373.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 6.967.373. O pesquisador apresentou documento SEI_PMJ - 0021761353, referente a carta de anuência da Secretaria de Educação, devidamente assinada e em data vigente do projeto. Também fez alterações no documento TCLE, de acordo com o apontado no parecer substanciado nº 6.967.373.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

Continuação do Parecer: 7.050.486

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOINVILLE", de CAAE "80853424.2.0000.5366" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "Peterson Vitorio dos Santos", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proratorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2367658.pdf	20/08/2024 09:56:20		Aceito
Outros	Carta_de_resposta_assinada.pdf	20/08/2024 09:55:51	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_atuante_na_secretaria.pdf	20/08/2024 09:45:28	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_professor_atuante_na_rede_de_ensino.pdf	20/08/2024 09:45:08	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

UF: SC **Município:** JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 7.050.486

Ausência	TCLE_professor_atuante_na_rede_de_ensino.pdf	20/08/2024 09:45:08	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Anuencia_Assinada.pdf	20/08/2024 09:41:58	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	19/06/2024 17:51:31	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Uso_de_Imagem_e_ou_Voz.pdf	19/06/2024 16:03:44	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	19/06/2024 16:01:41	Peterson Vitorio dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 03 de Setembro de 2024

Assinado por:

Leticia Ribas Diefenthaler Bohn
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA SEI N° 0021761353 - SED.GAB/SED.NAT

Em 19 de junho de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Estratégias Educacionais para Efetivação de Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil de Joinville", a ser realizado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, sob a responsabilidade do pesquisador Peterson Vitório dos Santos.

A pesquisa tem como objetivo: investigar na Educação Infantil de Joinville, a partir das políticas e projetos locais, as ações e estratégias que colaboram com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR.

O pesquisador declara que cumprirá o que determina a Resolução nº 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo pesquisador acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Giani Magali da Silva de Oliveira, Diretor (a) Executivo (a)**, em 21/06/2024, às 14:57, conforme a Medida Provisória nº 2.200-2, de 24/08/2001, Decreto Federal nº 8.539, de 08/10/2015 e o Decreto Municipal nº 21.863, de 30/01/2014.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://portalsei.joinville.sc.gov.br/> informando o código verificador **0021761353** e o código CRC **4C146216**.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 19/12/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Peterson Vitorio dos Santos

Orientador: Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Data de Defesa: 09/12/2025

Título: MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS LOCAIS.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 19 de dezembro de 2025

Local/Data